

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES REPRÉSENTATIONS DE « L'AUTRE »
DANS LES MANUELS DE FRANÇAIS
LANGUE SECONDE AU QUÉBEC

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR
MOURADY EL-HÉLOU

Octobre 2006

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 -Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article **11** du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements sont adressés à ma directrice de recherche, madame Monique Lebrun ; grâce à son encadrement rigoureux, à sa compréhension et à son encouragement indéfectible, ce travail a pu être mené à terme. Je remercie, également, mesdames Gladys Jean et Martine Peters pour la relecture de ce mémoire.

Je désire également exprimer ma reconnaissance à tous les membres de ma famille : à mon mari, pour son soutien logistique et moral, de même qu'à mes deux enfants, pour leur patience. Un grand merci également à mon père, à ma mère et à mes deux frères, qui m'ont apporté leur soutien moral et affectif.

Un chaleureux merci à tous mes amis qui, de près ou de loin, m'ont aidée par leurs encouragements à surmonter les moments difficiles.

4.2.3.4 La recherche de la paix et de la liberté.....	83
4.3 L'accueil et l'acceptation de l'Autre	85
4.3.1 La tolérance et l'ouverture	86
4.3.2 L'inclusion	96
4.4 La prise en compte de la culture traditionnelle et des valeurs de l'Autre.....	98
4.4.1 La culture traditionnelle	100
4.4.1.1 Les costumes traditionnels	100
4.4.1.2 Le folklore alimentaire.....	103
4.4.1.3 Le folklore des fêtes.....	104
4.4.1.4 Les types d'habitations.....	112
4.4.2 Les valeurs	114
4.4.2.1 L'amitié	115
4.4.2.2 La famille	118
4.4.2.3 La femme.....	120
4.4.2.4 L'école	123
4.4.2.5 La religion	124
4.5 L'iconographie	127
4.5.1 Les images ou les dessins	129
4.5.2 Les photos	130
4.6 Les activités pédagogiques.....	132
4.6.1 Les activités d'ouverture à l'Autre.....	133
4.6.2 Les activités concernant le droit à l'égalité	138
4.6.2.1 Les activités anti-racistes	138
4.6.2.2 Les activités pour la promotion de la tolérance.....	139
4.6.3 Les activités linguistiques.....	141
4.7 Le bilan de l'analyse de notre corpus et discussion à la lumière de notre cadre théorique	145
CONCLUSION.....	156
BIBLIOGRAPHIE DES MANUELS.....	161
BIBLIOGRAPHIE	166

ANNEXE A	
CHARTES DES DROITS ET LIBERTÉS DE LA PERSONNE DU QUÉBEC (ARTICLES 10 ET 11).....	172
ANNEXE B	
GRILLE DU MEQ POUR L'ÉLIMINATION DES STÉRÉOTYPES DISCRIMINATOIRES DANS LE MATÉRIEL DIDACTIQUES.....	173
ANNEXE C	
GRILLE D'ÉVALUATION DU MEQ ET DU MELS.....	176
ANNEXE D	
GRILLE D'ANALYSE DE MC ANDREW.....	177
ANNEXE E	
GRILLE D'ANALYSE DE CINTRAT.....	179
ANNEXE F	
TABLEAU STATISTIQUE PORTANT SUR L'IMMIGRATION	180
ANNEXE G	
ACTIVITÉ LINGUISTIQUE : MOTS CROISÉS.....	181
ANNEXE H	
DEUX CHEFS-D'ŒUVRE PORTANT SUR LE RACISME.....	183
ANNEXE I	
CHANSON DE L'ÉTRANGER	184
ANNEXE J	
LES COSTUMES TRADITIONNELS	185
ANNEXE J1	
LES COSTUMES TRADITIONNELS (SUITE)	187
ANNEXE K	
LES DIFFÉRENTES RELIGIONS.....	188
ANNEXE L	
STÉRÉOTYPE ERRONÉ	189
ANNEXE M	
L'ILLUSTRATION DES DIVERSITÉS.....	190
ANEXE M I	
L'ILLUSTRATION DES DIVERSITÉS (SUITE).....	191

ANNEXE M 2	
L'ILLUSTRATION DES DIVERSITÉS (SUITE).....	192
ANNEXE M 3	
L'ILLUSTRATION DES DIVERSITÉS (SUITE).....	193
ANNEXE N	
LES ENFANTS DE DIVERSES ETHNIES.....	194
ANNEXE N1	
LES ENFANTS DE DIVERSES ETHNIES.....	195
ANNEXE N2	
LES ENFANTS DE DIVERSES ETHNIES.....	196
ANNEXE O	
MOSAIQUE FRANCOPHONE	197
ANNEXE P	
UN MONDE, UME MOSAIQUE	198
ANNEXE Q	
ACTIVITÉ D'OUVERTURE.....	199

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

BAMD	Bureau d'approbation du matériel didactique
CA	Cahier d'activités
CEQ	Centrale de l'enseignement du Québec
CCCI	Conseil des communautés culturelles et de l'immigration
CRI	Conseil des relations interculturelles
FLS	Français langue seconde
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MELS	Ministère l'Éducation, du Loisir et du Sport
SD	Sans date de publication

RÉSUMÉ

Dans le but d'étudier les représentations sociales des minorités ethniques (que l'on désigne sous le terme de l'Autre dans les écrits spécialisés) dans les manuels de français langue seconde au Québec, nous exposons tout d'abord l'état du contexte scolaire, incontestablement lié au contexte social. Plus l'immigration et le multiculturalisme s'accroissent, dans la société québécoise, et plus la question de la représentativité de la diversité pose un défi et amène à des modifications tant sur le plan gouvernemental que sur le plan éducatif.

Comme les curriculums et les manuels jouent un rôle majeur non seulement dans l'information mais aussi dans la formation et des apprenants et des enseignants, il était nécessaire pour le ministère de l'Éducation du Québec, devant l'arrivée massive des immigrants, de faire des aménagements dans le matériel didactique et de créer des critères et des grilles d'évaluation des manuels afin d'éliminer les stéréotypes discriminatoires. Il était également nécessaire qu'il mette de l'avant une nouvelle approche interculturelle dont le but est l'ouverture à l'Autre, à la réciprocité et à la tolérance afin d'amener les jeunes à accepter la diversité et à analyser les valeurs culturelles avec un œil relativiste loin de tout ethnocentrisme. Il est selon nous pertinent de vérifier comment sont représentées les minorités ethniques dans les manuels et de voir si ces représentations sont considérées comme une ouverture à l'Autre.

Notre étude porte sur un corpus de manuels de français langue seconde, discipline par excellence où sont traitées les caractéristiques des groupes culturels, couvrant le niveau primaire et secondaire, dans le but de vérifier comment cet Autre est représenté. Nous essayons de voir si les critères émis par le MEQ/MELS pour l'élimination des stéréotypes discriminatoires dans le matériel didactique de français langue seconde sont respectés et si les représentations des minorités ethniques sont considérées comme une ouverture à l'Autre. Ceci dit, nous avons bâti notre propre grille et nous avons appliqué nos propres critères dans notre recherche sur le corpus inventorié.

Dans notre analyse, nous nous basons sur divers critères tels que, entre autres : l'apport de l'Autre, le processus d'intégration de l'Autre et ses problèmes, l'accueil et l'acceptation de l'Autre, la prise en compte de sa culture et de ses valeurs etc. Suite à la classification des données selon cette grille, nous effectuons la description et l'interprétation des résultats. À partir de cette analyse, nous concluons que les représentations de l'Autre dans les manuels peuvent être regroupées autour de trois axes principaux : 1) la valorisation de l'apport des communautés ethniques, 2) la prise en compte de la culture de l'Autre et de son intégration, 3) l'ouverture à l'Autre et l'acquisition de compétences interculturelles. Nos conclusions touchent les pistes d'amélioration possibles des manuels, en regard d'une société pluriethnique à la recherche de la tolérance et de l'altérité.

Mots-clés : Éducation interculturelle, manuels, français langue seconde, l'Autre, multiculturalisme, minorités ethniques, représentations, interculturalisme.

INTRODUCTION

*La société serait une chose charmante
si l'on s'intéressait les uns aux autres.*

Chamfort

De tout temps, le Québec a reçu des immigrants et des immigrantes de tous les coins du monde, et même sans considérer la politique québécoise à ce sujet, personne ne peut ignorer le défi qui incombe au gouvernement face à cette vague. Il convient également de considérer, lorsqu'on parle de diversité, la question des autochtones. L'avènement de la Charte des droits et des libertés de la personne en 1976 a imposé des changements et des modifications sur tous les plans. La constitution du Plan d'action à l'intention des communautés culturelles en 1979 a engagé le Québec dans un processus de respect des minorités et de valorisation de leur apport à la culture francophone. D'autre part, le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration a joué un rôle indéfectible dans le maintien des communautés culturelles et la valorisation de leur intégration, ainsi que dans la sensibilisation des Québécois francophones à l'apport de ces communautés culturelles.

Il est nécessaire pour le Québec de promouvoir le français comme langue commune pour tous les Néo-québécois, autant pour sauvegarder le caractère francophone du Québec et pour assurer sa survie comme société distincte et autonome en Amérique du Nord que pour permettre aux divers groupes de se parler,

de se comprendre, de communiquer entre eux et de s'enrichir mutuellement étant donné qu'apprendre une langue implique évidemment l'apprentissage d'une culture. Toutefois, cette obligation ne contredit pas le respect de la langue et de la culture de l'Autre.

L'école québécoise dans son ensemble, particulièrement l'école montréalaise, où la concentration massive des immigrants est forte, est très concernée par la promotion du « vivre ensemble » parce qu'elle est l'outil essentiel qui contribue à bâtir des représentations sociales ouvertes à la diversité. Cette pluriethnicité a des résonances incontournables sur le matériel pédagogique et les curriculums qui doivent être le reflet adéquat de la diversité culturelle.

A cet effet, la Direction des ressources didactiques et par le biais du Bureau d'approbation du matériel didactique (BAMD) a amorcé il y a plus de 20 ans une sensibilisation des éditeurs de matériel didactique et des auteurs à l'importance de refléter les diversités ethniques et d'intégrer des éléments d'éducation interculturelle dans leurs ouvrages. On a également élaboré, côté ministériel, une grille d'élimination des stéréotypes discriminatoires qui assure une présence de 25 % des minorités ethniques et un traitement non biaisé de ces personnes. Parallèlement aux aménagements du matériel didactique, il y a eu une mise en œuvre dans la formation du personnel enseignant afin de développer des compétences propres à l'intervention interculturelle.

C'est dans ce contexte que se situe notre étude. Nous avons choisi d'analyser un type de manuel où les représentations des minorités jouent à plein, soit le manuel de français langue seconde. Nous expliquerons, dans les prochaines pages, l'état de la question.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Dans le présent chapitre, nous exposerons l'état de la question portant sur les manuels en général et particulièrement ceux de français langue seconde. Nous terminons ce chapitre en précisant la question de notre recherche.

1.1 L'ouverture à l'Autre dans les manuels de français langue seconde

Depuis quelques décennies, les mouvements migratoires s'accroissent, modifient les sociétés et les transforment. Ce phénomène, qui s'accroît sans cesse, entraîne des diversifications ethniques dans chaque société. Il est presque universel et s'impose avec toute son ampleur. C'est bien le cas depuis des années au Québec où l'immigration est très importante, entraînant des bouleversements tant au niveau social et démographique qu'aux niveaux démographique, culturel, ethnique et éducatif (Statistique Canada, 2003). Cette pluriethnicité, trait marquant de la société québécoise et surtout montréalaise, a des résonances de plus en plus incontournables sur le milieu scolaire qui n'est autre que l'image de la grande société à venir. L'école est non seulement le lieu d'apprentissage de discours et de langues, mais aussi le lieu où des mentalités différentes se croisent, le lieu où les jeunes apprennent à devenir des citoyens responsables respectant les règles de vie d'une société et les rudiments de la culture de l'Autre. A cet effet, l'école joue un rôle prépondérant dans un contexte de pluriethnicité où la diversité des groupes ethniques vient élargir les

horizons culturels, varier les langues et promouvoir les différences. C'est à l'école, entre autres à travers les manuels, qu'incombe la charge de discuter l'ouverture pluriethnique. La représentation équitable des groupes ethniques minoritaires dans les manuels est donc importante. La représentation quantitative des groupes ethniques semble une condition nécessaire mais non suffisante parce qu'il faut savoir comment ils sont représentés socialement et culturellement, autrement dit, socioculturellement.

Qu'entendons-nous par représentations? Durkheim est considéré comme le prédécesseur du concept de « représentation » pour expliquer qu'entre les divers groupes circulent des représentations sur les autres. Ces représentations sont qualifiées par Boyer (1995) « d'ethnosocioculturelles » puisque celles-ci sont en relation avec le pays, la société et la culture. Tamisier (1999) les définit comme « Une façon de voir localement et momentanément partagée au sein d'une culture, qui permet de s'assurer l'appropriation cognitive d'un aspect du monde et de guider l'action à son propos. » (p.800). Somme toute, elles tournent autour de deux axes, ceux de l'altérité et de l'historicité, étant donné qu'elles sont transmises par l'éducation et l'environnement et découlent en permanence de la nature des rapports sociaux.

L'objectif de l'approche de l'éducation interculturelle mise en œuvre au Québec depuis plus de 20 ans dans divers ministères est de développer une compétence à s'ouvrir à l'autre, à le comprendre et à le respecter avec toutes ses différences, dans un esprit de tolérance ; d'où la nécessité d'un dialogue interculturel basé sur l'analyse et l'interprétation des valeurs avec un œil relativisant. À ce stade, nous pouvons parler d'interculturalisme qui transcende les rapports de dominant à dominé et va vers une culture plus globalisante ayant la réciprocité comme base. F. Benoît (1992) a bien décrit cet esprit interculturel vers lequel l'école devrait tendre :

Les groupes ethniques s'interpénètrent. Il s'établit entre eux un dialogue qui transforme peu à peu la culture d'ensemble. Cette approche que l'on nomme

l'interculturalisme suppose le respect des différences et leur mise à contribution dans un projet collectif (p.8).

Adapter le dialogue interculturel à la salle de classe pose un défi pédagogique et nécessite des efforts à déployer au niveau du personnel enseignant et également au niveau du matériel pédagogique afin de promouvoir de bonnes attitudes et de transformer les mentalités dans le sens de l'ouverture culturelle. Les manuels doivent entre autres proposer une démarche qui amènera les élèves à relativiser leurs préjugés et leurs croyances et à apprendre à se décentrer de leurs points de vue, ce qui nécessite une bonne information, une coopération, et une capacité de compréhension de la diversité culturelle. « Comprendre les autres est un idéal contradictoire, il nous demande de changer sans changer, d'être un autre tout en étant nous-mêmes » (De Carlo, 1992, p.69).

Le MEQ a publié en 1998 un document sur la politique d'intégration et d'éducation interculturelle qui établit les principes sur lesquels l'école québécoise doit s'appuyer pour garantir le droit à l'éducation et pour favoriser une socialisation commune à une population de plus en plus diversifiée sur les plans linguistique, ethnique, social, culturel et religieux. Cette politique touche les ordres primaire, secondaire et collégial.

Les questionnements du MEQ se sont élargis peu à peu pour toucher et les curriculums et les manuels pour répondre à cette nouvelle pédagogie interculturelle dans cette société. Ainsi, selon le Conseil des relations interculturelles (CRI, 1997), les manuels doivent refléter et contenir des éléments d'éducation interculturelle valorisant les différentes cultures issues des minorités, d'où sa recommandation auprès des autorités de se doter d'une politique de lutte contre le racisme en évitant de véhiculer des préjugés.

Notons par ailleurs que le MEQ s'est impliqué depuis au moins vingt ans dans l'élimination des stéréotypes discriminatoires au sein du matériel didactique parce que bon nombre de recherches dénonçaient l'existence des stéréotypes et des attitudes ethnocentriques dans le traitement de groupe ethniques et raciaux entre autres dans le rapport présenté au ministre en 1988 par le Conseil des communautés culturelles et de l'immigration du Québec. Cependant, malgré les efforts pour éliminer les stéréotypes les plus explicites dans le matériel didactique, il reste à vérifier s'il en existe encore d'une façon indirecte ou implicite.

La situation a déjà préoccupé certains chercheurs québécois. Ainsi, pour une période déjà un peu ancienne, nous pouvons mentionner l'étude de Mc Andrew (1986) faite sur un corpus de manuels scolaires autorisés par le MEQ en 1983 et 1984 dans le but de vérifier quatre thématiques soient le racisme, l'ethnocentrisme, l'immigration et la réalité pluriethnique. Nous pouvons également mentionner une analyse, citée dans un Avis présenté par le Conseil des communautés culturelles et de l'immigration (CCCI) au ministre des communautés culturelles et de l'immigration du Québec (1988), qui s'est intéressée à la présence des groupes minoritaires d'origine immigrante dans les manuels scolaires.

Il nous est apparu important de voir comment se présente la situation actuellement, et ce, dans les manuels de français langue seconde, discipline par excellence où sont traitées les caractéristiques des groupes culturels. Cela nous oriente vers la formulation de notre question de recherche, qui est la suivante : quelle est la représentation de l'Autre à travers les manuels de français langue seconde québécois, de 1980 à 2003? De cette question découlent plusieurs autres sous-questions, entre autres : s'agit-il d'une image positive ou négative de l'Autre dans ces manuels? Valorise-t-on l'apport de l'Autre dans la société d'accueil? L'Autre fournit-il des efforts pour s'intégrer dans cette nouvelle société? D'un autre part, il

serait intéressant de voir la part que joue la société majoritaire dans l'accueil de l'Autre ? Est-il accepté facilement dans le milieu de travail ?, etc.

Il n'est pas sans intérêt pour une meilleure description de la pédagogie interculturelle à l'école de voir comment le discours sur l'Autre se manifeste ou se traduit dans les manuels de ce type. Nous entendons ici par manuel scolaire "tout livre ou tout cahier d'exercices servant à comprendre et à mémoriser les connaissances telles qu'explicitées dans les programmes rédigés par les autorités compétentes et destinés aux élèves des différents niveaux pré-universitaires" (Aubin, 2000). Le manuel est un objet culturel en soi, qui nous renseigne sur la société globale dont il est issu puisqu'il joue un rôle prépondérant par son influence sur la formation d'attitudes chez les jeunes tout en les incitant à s'informer sur la diversité des cultures et encore sur leur propre culture. Le manuel devient, alors, un élément de sensibilisation auprès des élèves et de leur enseignant en appelant à entamer des dialogues interculturels. La culture scolaire n'est qu'un aspect de la culture sociale étant donné que le milieu scolaire n'est qu'un microcosme de la grande société.

Notre objectif est donc de décrire et analyser les représentations de l'Autre dans ces manuels de français langue seconde québécois, de 1980 à 2003, de voir si les auteurs, et les éditeurs respectent les critères émis par le MEQ (MEQ, 2004), et reconduits par le MELS pour l'élimination des stéréotypes discriminatoires dans le matériel didactique de français langue seconde approuvés pour les niveaux primaire et secondaire entre les années 1980 et 2003 et ce, tant dans les textes choisis et les propositions d'activités que dans les illustrations.

1.2 La pertinence et la limite de la recherche

Vu l'importance accordée à la représentation des minorités ethniques dans les manuels et la nécessité de l'éducation interculturelle dans la didactique des langues

afin d'accéder à la réciprocité et la tolérance, il nous semble qu'il est utile et pertinent de mener à bien cette recherche. Pertinent, car nous ne pouvons faire fi de la réalité de l'ethnocentrisme et de la réalité pluriethnique qu'il faut défendre et bien représenter pour la valoriser dans les manuels scolaires qui représentent non seulement des outils d'information mais aussi de formation pour les élèves et les enseignants. Enfin, soulignons le fait que, malgré nos recherches, nous n'avons pas trouvé d'études spécifiques traitant de l'analyse des aspects socioculturels dans les manuels québécois d'enseignement de la FL2, comme il en existe, par exemple, en France: nous comblerons donc une lacune. La limite de cette recherche tient au fait qu'elle s'intéresse aux manuels québécois de L2, et non à un corpus plus vaste. Il faut donc en limiter la portée à l'aire géographique concernée.

Une autre limite consiste sur le fait que durant ces dernières années, on publie surtout des cahiers d'activités (*Ricochet, A propos, Moi, je parle français*) ce qui fait rétrécir le champ des données.

Il est vrai que nous nous sommes limitée à faire une compilation des manuels approuvés par le MELS, mais cela ne confirme en rien l'utilisation continuelle de ces manuels scolaires par les enseignants étant donné que, parfois, les enseignants créent eux-mêmes leur matériel sans se limiter à un manuel unique parce qu'avec le vent du renouveau et devant la panoplie de matériel existant, le recours au manuel dans les classes de FLS compte de moins en moins. Peut-être faudrait-il attendre la publication des documents de la réforme !

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Après avoir formulé notre question de recherche, nous exposerons dans ce chapitre, après l'examen critique de la littérature, les thèmes qui nous ont permis d'approfondir les notions qui répondent à la question soulevée dans notre problématique. Nous verrons ce que pensent les chercheurs et les didacticiens sur le rôle du manuel scolaire et sur l'importance de la représentation sociale, de la culture, de l'éducation interculturelle, des stéréotypes et de l'Autre.

2.1 Le manuel scolaire

L'importance accordée à l'évolution des supports technologiques dans les outils d'enseignement ne doit pas faire oublier le poids toujours déterminant des manuels scolaires qui étaient sujet de débat pour plusieurs années. Il s'agit d'examiner le rôle qu'ils sont susceptibles de tenir en ce qui a trait à la transmission des modèles culturels et des valeurs propres à une société, car c'est par le truchement du manuel que se réalise une sorte d'expérience vécue d'une culture étrangère.

2.1.1 Le manuel scolaire et son rôle

Le gouvernement du Québec, dans son *Énoncé de politique et son plan d'action pour l'école québécoise* (MEQ, 1979), présente le manuel comme étant le matériel de

base du personnel enseignant. Les manuels scolaires seraient des outils permettant de matérialiser tant la démarche d'apprentissage que la démarche d'enseignement. Ils devraient en plus standardiser la formation de tous les élèves québécois.

De son côté Stray (1993) distingue entre manuel scolaire (*textbook*) qui est un livre connu pour donner une version pédagogique et didactique d'un certain domaine de connaissance, et livre scolaire (*school book*) utilisé à des fins d'apprentissage, mais dont la finalité éducative n'est pas nécessairement la priorité de l'auteur ou de l'éditeur. Pour lui le manuel scolaire « se situe au carrefour de la culture, de la pédagogie, de l'éducation et de la société. » (p.77).

Venezky (1992) considère le manuel scolaire comme « a cultural artefact and a surrogate curriculum » (p.437, cité dans Spallanzani, Lebrun, Brion, Lenoir, Roy, Larose et Masselter, 2001). Les études recensées et analysées dans ce chapitre mettent en évidence que le manuel scolaire est un outil éducatif intimement associé à la culture scolaire et à la pratique enseignante et qu'il influence l'acte éducatif.

Selon Tochon (1992), le manuel présente un discours sur papier dont le but n'est pas seulement de « communiquer une connaissance nouvelle du point de vue de l'élève mais aussi de reproduire et de réorganiser des connaissances connues pour faciliter leur assimilation. » (p.47).

Le manuel est un ouvrage qui participe à la construction de la société parce que c'est l'outil de base pour l'étudiant. C'est un ouvrage discursif qui contribue à la formation de l'identité personnelle par la présentation des informations certes, mais aussi par l'incitation à la prise de positions personnelles face à des valeurs (Lebrun, 2006, sous presse).

Pour leur part, Spallanzani et al. (2001) écrivent que si au cours des années soixante-dix, un certain rejet du manuel scolaire s'est produit au Québec, mais aussi aux États-Unis et dans nombre d'autres pays, il semble occuper aujourd'hui à nouveau une place importante, sinon centrale, dans la dynamique enseignement-apprentissage. Ils évoquent un aperçu de plusieurs recherches qui ont été réalisées sur le manuel en tant que vecteur idéologique, notamment au sujet des minorités ethniques (Arcand et Vincent, 1979 ; Laville, 1991 ; Mc Andrew, 1986 ; Ross, 1969) des stéréotypes sexuels (Dunnigan, 1982 ; Jeanmart, 1975), du nationalisme et de la religion (Brousseau, 1993 ; Charpentier, 1978, 1983 ; Laloux-Jain, 1974 ; Nepveu, 1982 ; Paradis, 1980), des oppositions idéologiques d'interprétation de l'histoire du Canada entre les points de vue francophones et anglophones (Laville, 1993 ; Palmer, 1969 ; Rocon, 1992), ou au niveau d'une analyse conceptuelle des contenus éducatifs (Brousseau, 1989 ; Fafard, 1994 ; Roy, 1978). Cependant, bien peu ont abordé le manuel sous ses dimensions curriculaires, didactique et pédagogique : on peut mentionner Caritey (1992, dans Spallanzi et al. 2001) qui aborde le manuel à la fois en termes de transmissions de contenus éducatifs et en termes de réception par les élèves, ou encore Laforest (1989, dans Spallanzi et al. 2001), qui analyse le matériel selon une problématique recourant aux idéologies éducationnelles. Le manuel scolaire, dit ce dernier, assume une fonction médiatrice entre un élève et les objets de savoir auxquels il est confronté.

Dans une étude récente de Verdelhan (2004) portant sur le rôle joué par les manuels dans des situations d'apprentissage du FLS, plusieurs questions sont posées sur le rôle qu'ils jouent dans la constitution d'une culture de scolarisation et aussi dans la construction d'une interculturalité vécue de manière positive. Que ce soit au Tchad ou en Guyane, le manuel est apparu comme facteur d'évolution des représentations des maîtres et des pratiques langagières des enfants. L'auteure explique que le manuel joue un rôle irremplaçable dans le fait de pourvoir des textes à lire, des images à comprendre et à interpréter, des activités à réaliser et de

documents à découvrir le monde. Elle souligne aussi que « le manuel joue un rôle, et non des moindres : celui d'un vecteur de l'interculturalité » (p.5).

Il apparaît que, quelle que soit la définition ou le point de vue des auteurs sur le sujet, tous convergent pour dire qu'il assurera la transmission d'une certaine culture et est un moyen de réorganisation de nos connaissances. Nous pouvons dire que le manuel scolaire est le reflet de la société voire des choix des auteurs, car les façons dont les manuels traitent de divers sujets sous-tendent des conceptions répandues dans la société et qui par la suite incitent à modifier les mentalités et les perceptions des élèves.

Comme l'affirme Zarate (1993) : « La classe de langue est définie comme un des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture enseignée entrent en relation. » (p.11). Ainsi, dans cette perspective, les outils d'enseignement des langues vivantes, entre autres les manuels, présentent un intérêt sociologique particulier : ils mettent à plat la relation à l'étranger qu'une société donnée veut offrir comme un modèle à ceux qu'elle éduque. Les manuels offrent sous une forme concentrée ce qui est généralement présent dans cette société de façon elliptique et disséminée.

2.1.2 L'approbation du manuel

Compte tenu de l'importance du rôle que joue le manuel, il n'est pas sans intérêt de mentionner les critères de son approbation. Les critères sur lesquels s'appuie le Ministère de l'éducation, du loisir et des sports du Québec pour évaluer le matériel didactique sont au nombre de dix-sept. Ils sont regroupés sous trois aspects : la pédagogie, la présentation et enfin les valeurs et les normes. Pour notre recherche, ce qui nous intéresse est vraiment l'aspect relatif aux valeurs et normes, soit les aspects socioculturels.

Les aspects socioculturels

Les aspects socioculturels, tels définis par le MEQ, (MEQ, 2004), et reconduits par le MELS ont pour but de s'assurer que le matériel représente adéquatement la diversité de la société québécoise et qu'il est exempt de discrimination. Le critère retenu par le MEQ et reconduit de 1979 à 2004, sans changements, en ce qui concerne l'évaluation de ces aspects est « la représentation démocratique et pluraliste de la société ». Ce critère est défini par cinq éléments, à savoir (Site du MEQ, 2004) :

- une juste représentation (25 p. 100) des personnages des groupes minoritaires;
- des rapports égalitaires entre les personnages des deux sexes;
- une représentation diversifiée et non stéréotypée des caractéristiques personnelles ou sociales;
- l'interaction des personnages de groupes minoritaires dans des situations de la vie courante;
- la rédaction non sexiste des textes.

Suite à ces éléments, il est primordial de définir les groupes minoritaires.

Voici la définition de la notion de personnage d'un groupe minoritaire pour le MEQ (MEQ, 2004).

Le personnage associé à une minorité est :

- un personnage sexué
- un personnage appartenant à une des nations autochtones;
- un personnage qui présente des phénotypes (caractéristiques anatomiques héréditaires et visibles, par exemple un personnage de couleur) ou des caractéristiques ethniques (caractéristiques de civilisation, de langue et de culture, de coutumes, par exemple le personnage est d'origine grecque, espagnole, italienne, etc.) distinctes de celle du personnage associé à la

majorité;

- un personnage présentant un handicap visible;
- un personnage se distinguant de la majorité par son état civil, ses choix religieux ou politiques, son orientation sexuelle.

Selon le MEQ (1979), un manuel scolaire devra éviter de reproduire les schémas sexistes ou raciaux et assurer un équilibre dans la présentation des modèles offerts aux enfants.

Dans le document d'information du MEQ (1988), on souligne que tout au long de leur cheminement scolaire, les enfants sont mis en présence de modèles qui façonnent leurs attitudes et leurs comportements. Il est donc essentiel que les enseignants, dans leur action auprès des enfants, présentent des modèles incitant au respect de soi et des autres et qu'ils adhèrent ainsi aux valeurs sur lesquelles insiste la Charte des droits et libertés.

L'école doit promouvoir une version non sexiste et non raciste. Il est donc primordial que les modèles présentés aux enfants soient irréprochables et ne risquent pas de transmettre des stéréotypes discriminatoires.

2.2 L'éducation interculturelle

Face à cette nouvelle réalité de plus en plus pluriethnique du Québec, il était important que l'école se soucie d'éducation interculturelle car elle est le lieu où se croisent différents groupes ethniques, cultures, langues et mentalités. Plusieurs questions se posent alors. Comment gérer ces diversités harmonieusement? Comment rapprocher les différences et les points de vue? Comment vivre ensemble malgré cette hétérogénéité? À cet effet, le système scolaire a de nombreux défis à relever quant à l'ouverture au pluralisme.

C'est en 1985 que le Comité Chancy a proposé le développement de l'éducation interculturelle dans les écoles du Québec à travers un programme intitulé *Ensemble, semblables et différents*, qui exige de dépasser la dimension linguistique pour aller vers une ouverture à la pluralité des expressions culturelles où se démarquent et les différences et les similitudes comme le mentionne Laguerre (1995).

Cette approche interculturelle est la voie essentielle à la réciprocité, aux échanges mutuels, à la connaissance de l'Autre, à son respect. De son côté, Fernand Ouellet (1984) définit la communication culturelle comme une forme particulière de communication où le producteur d'un message appartient à une culture et le récepteur à une autre culture. Pour Abdallah-Preteceille, (2001) « communiquer c'est entrer en relation avec l'Autre, l'ailleurs, le différent, c'est instaurer un mouvement à double polarité, un dialogue au sens technique du terme » (p.5).

Pour le ministère de l'Éducation du Québec (1985), l'éducation interculturelle vise à former des personnes capables d'apprécier les diverses cultures qui se côtoient dans une société multiculturelle et donc d'accepter d'évoluer au contact de ces cultures pour que cette diversité devienne un élément positif, enrichissant la vie culturelle, sociale, et économique du milieu. Dans la définition de l'éducation interculturelle donnée par le MEQ en 1998, nous remarquons une évolution : on touche des valeurs telles que la tolérance, l'ouverture et la solidarité. Est appelée éducation interculturelle

Toute démarche visant à faire prendre conscience de la diversité, particulièrement ethnoculturelle, qui caractérise le tissu social et à développer une compétence à communiquer avec des personnes aux référents divers, de même que des attitudes d'ouverture, de tolérance et de solidarité (p.2).

Pour réussir cette démarche et aboutir à la tolérance, il conviendrait de préciser que l'empathie est une condition nécessaire pour la construction d'une passerelle entre

son monde à soi et celui de l'Autre. L'empathie, comme l'a définie Neuner (2003) est:

La faculté d'entrer dans le monde étranger et d'essayer de le comprendre « de l'intérieur », c'est-à-dire de comprendre « les autres » dans leur contexte socioculturel et de se rendre compte que ce qui nous semble « étrange » peut-être parfaitement « normal » pour eux (p.53).

Il ajoute qu'elle nous aide à comprendre le caractère « autre » des personnages qui vivent dans le monde de la langue cible, à partir de leur propre monde. Pour Abdallah-Pretceille (2004) également, l'empathie est une démarche de compréhension de Soi et d'Autrui. Cependant, elle attire l'attention sur le fait que cette notion est absente du paradigme pédagogique. Plusieurs compétences entrent donc en jeu dans l'éducation interculturelle afin d'amener les élèves à acquérir de nouvelles attitudes et comportements. On les unit sous l'angle d'une certaine éthique axée sur la rencontre et l'interrelation avec l'Autre qui sera le fondement d'une culture publique commune. Par conséquent, il serait pertinent d'après toutes ces définitions de vérifier à quoi réfère le terme culture qui, à vrai dire, est un concept difficile à cerner.

2.2.1 La culture

Plusieurs définitions ont été attribuées à la notion *culture* selon différents domaines. Notre but n'est pas de dresser l'inventaire exhaustif de ces définitions mais d'essayer de comprendre la contribution de la culture au domaine des communications entre les groupes ethniques. Il y a sans aucun doute une relation étroite entre l'enseignement d'une langue seconde et la culture. Plusieurs didacticiens affirment la présence du culturel dans le linguistique. À cet effet Galisson (1991) parle d'une symbiose où la langue et la culture sont le reflet réciproque et obligé l'une de l'autre. Il fait une distinction entre « culture maximaliste » assimilée à la littérature, aux arts, à l'histoire que le milieu d'origine et l'école impriment dans la mémoire des natifs favorisés. Quant à la « culture minimaliste » ou « culture partagée »,

directement liée au vécu quotidien des locuteurs, c'est une culture comportementale qui passerait avant la culture encyclopédique. Galisson différencie *le cultivé* (la vie avec la pensée, donc la culture savante ou de prestige) du *culturel* (la vie quotidienne, donc ce qu'il appelle la culture partagée) en montrant que le cultivé est le prolongement du culturel, que la pensée s'alimente d'un certain humus. C'est la culture partagée qui manque aux étrangers et celle qu'on doit leur enseigner. Pour les étrangers, c'est la clé qui permet : de comprendre les natifs en profondeur ; de se faire comprendre et accepter d'eux ; d'aller au-delà des apparences et du faire semblant, donc de communiquer vraiment, par le truchement de la langue.

Parmi les définitions de la culture, ajoutons celle de Barette et Gaudet Lemay (1993) pour qui :

La culture est l'ensemble des éléments appris en société par les membres d'une société. Ces éléments sont des actions, des pensées (des raisonnements, croyances, sentiments, sensations) et des perceptions. [...] la culture regroupe les caractéristiques humaines qui ne sont pas innées mais acquises par l'apprentissage (p.21).

Le ministère de l'Éducation du Québec (1995), pour sa part, définit la culture comme un ensemble de comportements, de valeurs, de croyances et de manières d'être et d'agir que partagent et se transmettent entre eux les membres d'une société donnée. Ainsi, la culture leur permet « de s'adapter à leur environnement naturel et social et d'entretenir des relations entre eux. Cette adaptation leur apprend des façons de faire et d'être dans les contextes précis.» (p.180).

Bref, la culture joue un rôle optimal dans le contexte scolaire, étant donné que l'école est le lieu de socialisation des jeunes. C'est ainsi qu'ils apprennent non seulement à connaître la culture de la société de l'Autre, mais encore plus à connaître et à être conscient de la culture de soi afin de pouvoir mieux communiquer et d'entretenir les échanges.

Zarate (1986), pour qui la classe de langue est définie comme un des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture enseignée entrent en relation, insiste, ainsi que bon nombre d'auteurs dont Byram, sur le fait qu'en découvrant la culture étrangère, chacun découvre sa propre culture. « La classe de langue invite à une prise de conscience des mécanismes de l'identité : dans la confrontation avec l'autre, c'est une définition de soi qui se construit » (p.39) parce qu'apprendre une langue c'est apprendre une culture en tout repensant les systèmes de classement qu'utilise chaque communauté sociale.

Rappelons que le but de connaître la culture est non seulement de favoriser un meilleur apprentissage de la langue, mais bel et bien d'aider à acquérir une compétence de communication, laquelle transite par l'initiation aux aspects socioculturels, psychologiques et même historiques; autrement dit une vision du monde différente que l'apprenant doit apprendre via une langue. Ainsi, l'accès à la communication interculturelle ne se réalise qu'en passant par l'éducation interculturelle. Mais, nous ne pouvons parler de ladite communication interculturelle sans jeter la lumière sur la nécessité de l'effacement de la notion du multiculturalisme et de son remplacement par l'interculturalisme.

2.2.2 Le multiculturalisme et l'interculturalisme

Il y a eu souvent confusion entre le multiculturalisme et l'interculturalisme. Selon Beacco (2000), ce qui rend le multiculturalisme caractéristique des sociétés contemporaines, c'est la rapidité de son évolution et la portée de son extension. Le rapport avec l'altérité est donc devenu un sujet incontournable pour la compréhension d'un monde où les échanges et la circulation non seulement de biens et de capitaux, mais aussi d'individus, de groupes, d'idées, d'informations et de projets de vie s'intensifient de jour en jour. C'est dans le milieu nord-américain que le débat sur le multiculturalisme a vu le jour. Le modèle multiculturel anglo-saxon, explique

Abdallah-Pretceille (2004), met l'accent sur l'addition des différences, sur la juxtaposition des groupes pour déboucher ainsi sur une conception mosaïque de la société. En fait, ce modèle additif de la différence privilégie la structuration, la caractérisation et la catégorisation.

La réalité de la situation pluriethnique des écoles québécoises demande une adaptation face à cette diversité ethnique, raciale ainsi qu'un respect de ce que Abdallah-Pretceille (2001) nomme les capitaux culturels de chacun de nous. C'est pour cette raison qu'il y a eu rejet du modèle « assimilationniste » qui représente un modèle rigoureusement monoculturel - où le groupe minoritaire tend à être englobé dans la société d'accueil par le groupe dominant - et adoption du modèle « intégrationniste » dont le but vise la sauvegarde de chaque identité ethno-culturelle.

De Carlo (1998) écrit que le multiculturalisme culturel plaide pour une négociation continue entre les différents groupes en vue de la construction d'un espace commun. Cependant, le multiculturalisme, à lui seul, n'aboutit pas à l'établissement d'un terrain commun. D'ailleurs certains auteurs parlent des désavantages du multiculturalisme s'il n'est pas géré d'une façon à implanter des échanges culturels entre les différents groupes vivant sur le même territoire. C'est à ce moment qu'il y aura passage vers l'interculturalisme tant recherché dans cette période de mondialisation. « Le pluralisme des cultures immigrées dans une même aire géographique ne devient valable que s'il devient interculturalisme » écrit Porcher (1996, p.8). Mais qu'entendons-nous par interculturalisme ?

Le préfixe « inter » du terme interculturel indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités. Selon Abdallah-Pretceille (2004), si le pluri-multiculturel s'arrête au constat, l'interculturel suppose une dynamique qui ne se limite pas à une simple réalité

objective. C'est le modèle francophone par excellence qui s'est ancré directement dans les pratiques sociales et éducatives pour amortir les dysfonctionnements liés à la situation d'immigration et d'immigrés. La racine « inter » dans le mot interculturel renvoie à la manière dont on voit l'Autre, à la manière dont on se voit. Abdallah-Preteceille insiste sur le fait que cette perception ne dépend pas ni des caractéristiques d'autrui ou de celles du majoritaire mais des relations entretenues entre soi et autrui. Pour l'approche interculturelle, ce qui prime c'est la relation à l'autre et non pas sa culture : elle pose l'interaction comme fondamentale.

Cependant, malgré les nombreux écrits sur le sujet et les tentatives de démarquer les deux courants, pour Marcotte (2005), leurs buts ultimes se ressemblent tout de même : trouver un équilibre entre les valeurs du libéralisme démocratique et la nécessité d'intégrer les nouveaux arrivants dans un cadre social qui est à la fois défini et en construction.

Mais la question qui se pose est comment donc passer du multiculturel à l'interculturalisme ? L'information pour une meilleure formation est la clef du succès. Camilleri (1988) insiste sur la nécessité de plusieurs apports d'information. Nous pourrions dire qu'il faut faire un aménagement de nos savoirs, commencer par éliminer les idées préconçues dues à l'ignorance des autres cultures, avoir des simulations pour comprendre la réalité, et ne pas se baser sur les idées ou des représentations généralisantes qui bouchent tout itinéraire d'ouverture aux autres cultures afin de créer une ambiance saine où le respect et la tolérance seront légitimés.

2.2.3 L'ethnocentrisme

À la lumière de nos lectures, nous pourrions dire que l'ethnocentrisme conduit au racisme qui peut se manifester sous différentes formes et dont on parlera

ultérieurement. Les anthropologues ont souvent fait remarquer que l'ethnocentrisme est le fait de toutes les sociétés humaines, même les plus isolées : la tendance à poser son propre groupe comme mesure absolue à laquelle comparer tous les autres et à juger les diversités comme des infériorités peut être considérée comme universelle. Selon nous, l'adjectif « universel » serait incontournable du moment où se trouve un lien de fidélité et de loyauté qui joue avec cette tendance puisque nous trouvons qu'il est tout à fait normal d'être fidèle à son appartenance et à ses valeurs.

Le MEQ (1995) définit ainsi l'éducation :

Une attitude de loyauté et de fidélité envers son groupe d'appartenance en termes d'ethnie, accompagné parfois d'un jugement négatif et dévalorisant des autres ethnies, l'ethnocentrisme juge les autres du seul point de vue des valeurs et des normes du groupe d'appartenance (1995, p.182).

La « mentalité de groupe » peut donc tout naturellement évoluer vers l'auto-préférence de groupe, jumelée à une certaine intolérance à l'égard des autres groupes et une certaine propension à dévaluer leurs façons de faire. Phénomène anthropologique universel, constante des sociétés humaines, l'ethnocentrisme, à savoir, une certaine « autovalorisation de ses normes (et pratiques) accompagnée d'une dévalorisation de celles des autres groupes », l'ethnocentrisme est néanmoins corrigible, idée sur laquelle nous reviendrons. Le développement de l'ethnocentrisme naît dans les situations de contacts (directs ou indirects) entre groupes différents ainsi que le souligne le Conseil des relations interculturelles (2001).

Certaines recherches ont illustré les formes variées que peut prendre la déformation dans les manuels scolaires : ethnocentrisme occidental à l'égard des cultures non-occidentales (Perrot et Preiswerk, 1975), ethnocentrisme à l'égard des Amérindiens (Arcand et Vincent, 1981). De plus, au Québec, l'Association québécoise des organismes de coopération internationale (AQOCI, 1984) analyse dans une perspective d'éducation internationale, la présentation des civilisations non

occidentales dans les manuels d'histoire et de géographie du secondaire francophone au Québec. Mc Andrew (1986) souligne que malgré l'ouverture fort intéressante de certains manuels dans une présentation multilatérale, critique et « culturellement relativiste » de la problématique du développement et de certains aspects des luttes politiques au Tiers-monde, la représentation des cultures non occidentales, dans l'ensemble du corpus étudié, demeurait extrêmement partielle, biaisée et dominée par des interprétations ethnocentriques. Son analyse date quand même de 20 ans, de même que celles des auteurs que nous venons de mentionner. En raison des politiques ministérielles, la situation actuellement tend à s'améliorer.

Pour pouvoir lutter contre l'ethnocentrisme, il faut se doter de l'aptitude de se décentrer et se mettre du point de vue d'autrui, autrement dit regarder d'un œil extérieur. Nous parlons ici d'une capacité socioculturelle et de son développement, d'une démarche cognitive de compréhension de soi et d'autrui chez les élèves grâce aux enseignants et aux démarches et pédagogies retenues. « Apprendre à objectiver son propre système de références à s'en distancer, à être relativiste. », telles sont les solutions à toute perception ethnocentriste. C'est ici que se concentrent les enjeux de l'école et le rôle des enseignants dans l'application de l'éducation interculturelle, qui engage l'immigrant et la société d'accueil.

Avant de passer à la définition du racisme, il est à noter que de tout temps, l'Autre, particulièrement le minoritaire, a été victime de discrimination, d'exclusion et de racisme non seulement à cause de l'écart entre sa culture et la culture du majoritaire, mais aussi parce qu'il est l'équivalent de menace et d'inquiétude. C'est pourquoi naît la discrimination, qui revêt la forme de xénophobie ou du racisme, et dont les causes viennent des clichés, des images déformés, des stéréotypes, aux jugements globaux et sans nuance que l'on porte sur l'étranger, et qui constituent des pièces de ce que les psychologues sociaux appellent la « distance sociale ». Cette

distance sociale représente en quelque sorte un écran protecteur contre l'altérité, une barrière entre des personnes appartenant à des groupes différents (Mellouki, 2004).

Dans une ère où l'on ne parle que de démocratie, de liberté et d'antiracisme, quelle figure prend le racisme?

2.2.4 Le racisme

Le racisme peut se manifester sous la forme d'attitudes, d'idéologies ou encore de comportements d'individus ou de groupes. Les attitudes sont un ensemble de jugements, de tendances et de convictions qui peuvent mener à l'exclusion. Les idéologies sont aussi un ensemble d'idées, de croyances et de représentations dont le but est de catégoriser et de hiérarchiser les êtres humains. Quant aux comportements, il s'agit d'un ensemble de réactions observables, de pratiques organisées visant à exclure, à rejeter, à persécuter et à agresser les autres selon un motif raciste, selon l'académie Euro-langues. (s.d).

Le racisme est un rapport de domination et de pouvoir qui s'est construit historiquement à travers les expériences du colonialisme européen ainsi que de l'esclavage des Noirs. Ce phénomène implique la catégorisation tout comme la domination. Il est fondé sur l'idée d'une supériorité biologique et naturelle de certains humains aux dépends d'autres (Ibid).

Selon Pierre Anctil (1997), le racisme pourrait ainsi être défini ainsi:

L'ensemble des pratiques et des idées visant l'exclusion, la subordination ou la marginalisation de certains individus ou de certaines communautés, sur la base de caractéristiques biologiques, phénotypiques ou génétiques, réelles ou imaginaires (p.215).

Le racisme se manifeste essentiellement sous trois formes selon la Fédération canadienne des relations raciales :

- le racisme individuel est la forme la plus facile à reconnaître et se manifeste dans les attitudes et les comportements d'une personne ;
- le racisme systémique est attribuable aux politiques et aux pratiques d'une organisation lorsque celles-ci ont pour effet direct ou indirect d'avantager certaines personnes en fonction de leur « race ». Il est plus difficile de prendre des mesures à l'égard de ce genre de racisme parce qu'il est inhérent aux politiques des organisations et qu'il se produit souvent de façon inconsciente;
- le racisme culturel est à la base des deux autres formes de racisme. Il privilégie un système de valeurs adopté par la société selon lequel il est acceptable que des actes discriminatoires soient basés sur les différences raciales et sur une hiérarchie culturelle soi-disant supérieure et inférieure.

Ainsi, le racisme est plus qu'une question d'attitude; il se concrétise en des gestes précis qui ont des répercussions sur certains groupes, notamment la marginalisation et l'oppression. En reconnaissant et en définissant le racisme, il est important d'admettre que les effets ne sont pas théoriques, mais qu'ils sont plutôt bien ancrés dans les structures de la société, l'éducation, la justice, les médias, la police, l'immigration et l'emploi, ainsi que dans les activités de propagande haineuse et dans les politiques gouvernementales selon la Fondation canadienne des relations raciales (s.d).

Nous ne parlerons pas de l'histoire de Québec et de tous les flux migratoires du pays et notamment de la région montréalaise. Cependant, il faut souligner que le gouvernement québécois a apporté des modifications majeures aux lois afin d'éliminer les traces du racisme à travers toutes ses institutions en promouvant les droits à la liberté et au respect de toute personne selon la Charte des droits et libertés (article 10) (dans MEQ, 1989 ; voir annexe A).

On parle de *personne racisée*, c'est-à-dire de victime – lorsqu'une vision raciale tend à victimiser et à pénaliser les individus sur cette base spécifique.

Selon les auteurs consultés, le racisme existe toujours même dans les sociétés les plus pluralistes, de même que l'ethnocentrisme qui, selon Folco (dans Ouellette, 1984), est plus difficile à identifier que le racisme puisque ce dernier étant agression alors que l'autre est repli sur soi. L'un se dévoile dans les attaques sordides, l'autre se manifestant surtout par des omissions ou des jugements péremptoires ou nombrilistes.

2.3 L'Autre : le minoritaire de langue et de culture

2.3.1 La définition de l'Autre

Byram (1992) écrit que depuis l'introduction au programme des langues vivantes étrangères au XIX^e siècle, le terme « les autres » a signifié les « étrangers » au sens le plus simple du terme : des gens « nés dans un autre pays » (définition du *Oxford English Dictionary*). Aujourd'hui, pourtant, il existe bien des situations où des personnes nées dans le même pays sont perçues, de par leur ethnie, comme étant des étrangers. « L'altérité » constitue une facette de toute société comprenant plus d'un groupe ethnique, et habituellement par conséquent, plus d'une langue maternelle.

Mellouki (2004) souligne que cette présence de l'Autre perturbe la quiétude d'être entre nous, l'assurance que tout ira de soi. De la sorte tout porteur d'un particularisme, de dissemblances, de distinctions (vêtements, couleur de la peau, pratiques religieuses, valeurs, etc.) est générateur de répulsion, de rejet, de dévalorisation et de séparation entre deux groupes dichotomiques « Eux » et « Nous », « Moi » et « l'Autre » dans le but de sauvegarder l'identité culturelle de chacun. D'où la naissance des rapports dominant/dominé, majoritaire/ minoritaire, surtout dans les sociétés pluralistes et dont les gouvernements ouvrent leurs portes à l'immigration.

Dans la société québécoise, où l'on assiste à de vastes mouvements de population en provenance de tous les coins du monde, les immigrants, malgré les efforts intenses du gouvernement sur la dynamique d'intégration, sont toujours les « Autres », de même que les Inuits et les Amérindiens. Ils ont cependant le droit de trouver leur place.

Il ne suffit pas de faire l'éloge de l'intégration théoriquement, mais il faut l'accompagner d'une application égalitaire et pragmatique des droits des groupes ethniques minoritaires constituant la mosaïque de la société québécoise pluraliste et multiculturaliste.

En fait, le rôle que joue le manuel dans la transmission des messages est inextricable et Byram (1992) précise que les manuels devraient assurer que l'image qu'ils projettent est complète en ce qui concerne les variétés des cultures et des groupes ethniques et qu'ils présentent une image réaliste des variations de classe sociale dans le groupe majoritaire. Les comparaisons que font les apprenants seront une occasion propice aux enseignants pour les aider à réfléchir et à relativiser leur propre culture et leur propre société.

A cet effet, les institutions et les programmes de même que les manuels doivent tenir compte de la représentation correcte et égalitaire des groupes ethniques minoritaires qui, désormais, font partie de cette terre d'accueil qu'est le Québec, et approfondir les regards vers leur culture afin de pouvoir créer des ponts dans le but d'une réciprocité entre les groupes minoritaire d'une part et majoritaire d'autre part. D'ailleurs, le Conseil des communautés culturelles et de l'immigration (CCCI, 1988) dénonce, dans un avis sur la valorisation du pluralisme culturel dans les manuels, l'approche folklorisante des minorités et veut que l'on mise sur l'apport de celles-ci au Québec. Il recommande que les programmes s'attachent davantage au traitement d'aspects plus abstraits de leurs cultures (valeurs, rôle de la femme, le travail, etc.).

Plusieurs autres rapports et énoncés ont eu comme but d'amener des changements et des aménagements dans l'éducation afin de mettre en avant la valorisation de l'Autre. En réponse à cette nouvelle politique, le MEQ (1998), dans son énoncé politique *Une école d'avenir*, a défini clairement son but : l'exclusion zéro pour réussir la promotion de la diversité et de l'altérité tant à l'intérieur de l'école qu'à l'extérieur, autrement dit, dans la société d'accueil. Cela implique nécessairement une ouverture plus large à la valorisation et le respect de la différence et des valeurs de l'Autre.

2.3.2 Les valeurs, l'Autre et l'éducation

Reboul (1999) parle des valeurs abstraites (générales ou universelles) et des valeurs concrètes (singulières) qu'on découvre dans la famille contrairement aux premières qu'on découvre dans l'enseignement scolaire. Reboul a pour objectif ultime l'abstrait, le généralisable, le transposable, etc. Mais, il est important de dire aussi que cet enseignement n'en reste pas aux valeurs abstraites : son but est de les rendre concrètes en chacun. La rencontre de deux cultures différentes est basée sur une démarche comparatiste pour trouver consciemment non seulement les différences au niveau des valeurs, des comportements et des cultures, mais aussi celles touchant des ressemblances, des valeurs communes universelles et essentielles à l'humanité. C'est à ces valeurs que nous portons attention.

2.3.2.1 La langue comme valeur psychosociale

Compte tenu de la spécificité du Québec, il est évident que la maîtrise de la langue est le pivot de l'intégration à la société québécoise; d'après le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (1990), elle est même « plus qu'un outil : c'est un symbole d'identification et d'appartenance » selon Anne Rivière, (1992, p.14) pour l'immigrant allophone. L'incapacité de s'exprimer en français entrave la communication et l'intégration, ce qui lui cause un rejet de la part du natif

ainsi qu'un sentiment d'isolement et de non-appartenance ou tout clairement d'exclusion. Bref, c'est l'un des problèmes majeurs que rencontre l'immigrant arrivant. Il est impérieux que l'immigrant apprenne la langue commune du pays d'accueil parce que c'est la première étape d'insertion dans la vie sociale et la vie professionnelle. En outre, et sachant que la langue et la culture sont indissociables et bien enchevêtrées, l'immigrant ne peut commencer à interagir dans la société, franchir communiquer sans la connaissance de la langue. En revanche, l'immigrant n'est pas le seul responsable de cet apprentissage. Le gouvernement et ses institutions sont également responsables de fournir l'appui et l'encadrement nécessaires aux nouveaux arrivants pour les aider à acquérir cette langue dans une ambiance inclusive où chacun sera invité, non seulement à reconnaître la spécificité francophone et sa culture, mais aussi à se connaître et à être conscient de sa propre culture. Ajoutons que cela n'implique pas le rejet de la langue maternelle, surtout que le ministère de l'Éducation a instauré le programme PELO (programme d'enseignement des langues d'origine) qui valorise les langues et les cultures d'origine. En somme, l'acquisition ou l'apprentissage de la langue commune est un défi à relever pour se sentir en paix, surmonter le dépaysement et ensuite pouvoir s'intégrer.

2.3.2.2 Le rôle et la valeur de l'école

L'école est nécessaire pour assurer l'ancrage social et la promotion sociale. C'est une des premières étapes de l'insertion comme l'affirme Cintrat (1983). Elle est la première étape de l'insertion, mais elle peut être aussi le lieu de dévalorisation dans certains cas, lorsqu'il y a manque de respect ou discrimination. C'est là que réside l'enjeu interculturel dans les écoles afin d'établir entre les différents groupes ethniques un dialogue à base de tolérance, de respect et d'ouverture. Tout le personnel scolaire, les moyens et les techniques, les programmes et les curriculums doivent se concerter en vue de la création d'une école apte à fournir des citoyens responsables, ouverts et

croyant à l'égalité des chances et au respect de la diversité. L'école doit aussi promouvoir l'intercommunication entre tous les groupes culturels. D'ailleurs, il paraît que c'est ici que le bât blesse, étant donné que l'objectif de l'énoncé *Une école d'avenir* est que tous les élèves ont des apprentissages communs à faire et un ensemble de valeurs communes à acquérir et à partager (MEQ, 1998, p.5).

Cet objectif vise le « savoir-vivre-ensemble » harmonieusement dans un Québec enrichi par la diversité de ses citoyens et qui se veut démocratique. Il incombe à l'école la charge d'éduquer, par le biais de l'enseignement du français ou de toute autre matière, car enseigner ou introduire la dimension culturelle dans la salle de classe favorise l'ouverture.

En ce sens, l'école a charge d'appeler à l'adhésion à des normes, à des valeurs et à des codes qui soient évocateurs d'une démocratie solidaire d'un esprit d'ouverture, certes, mais également d'une volonté de transcender les particularismes, quand il le faut, pour assurer à la vie collective un langage et des outils communs de fonctionnement et d'émancipation (MEQ, p. 8).

2.3.2.3 La culture d'origine

On a plus tendance à parler de culture immigrée plutôt que de culture d'origine lorsqu'on évoque les différences entre les manières d'être des nouveaux arrivants et des Québécois, ainsi que le dit le MEQ (1998). La culture d'origine est une valeur sécurisante pour le migrant, c'est sa propre identité, ses habitudes et ses propres valeurs qu'il essaie de défendre et de protéger contre tout manque de respect ou dévalorisation. Néanmoins, cette culture d'origine est toujours ignorée de la part du majoritaire, qui, se sentant en danger, ne fournit aucun effort pour comprendre l'Autre, interpréter les comportements ou les décoder pour qu'il y ait échange ou communication.

L'approche interculturelle adoptée par le MEQ et toutes ses institutions invite à penser la culture de l'Autre comme étant le moment propice pour repenser sa culture à soi afin d'en être plus conscient, car c'est dans cette confrontation que s'affirme l'identité.

2.3.2.4 La famille et le travail

Certains types de migrants sont reconnus pour leur mystique du travail et leur cohésion familiale. Par le travail, ils affirment leur intégration à la société d'accueil. Comme le dit Abdallah-Pretceille (2001), la relation à autrui suppose que chacun des partenaires soit assuré de sa propre identité construite selon une logique d'ouverture, qu'il en ait conscience d'abord, et qu'il l'assume ensuite (p.8). Dans la même optique, Galisson (1991) dit qu'à partir du moment où un pays a confiance en son identité, où la culture d'un autre n'est pas une menace pour la sienne propre, il a tout intérêt à s'approprier les richesses potentielles de cette autre culture.

Nous pouvons conclure que l'Autre cesse d'être une menace pour le natif lorsque ce dernier est conscient de son identité, de sa culture et que rien ne peut l'ébranler. Il est censé voir dans quelle mesure l'Autre lui ressemble et dans quelle mesure il se diffère de lui. Toutefois, cette situation s'applique aussi à celui qui est accueilli dans cette nouvelle société afin que tous deux contribuent à la construction d'un milieu culturel commun.

À la lumière de ce qui a été dit précédemment, il serait pertinent de parler de la notion de l'altérité, non comme discours sur l'Autre, mais comme rencontre avec l'Autre comme le souligne Abdallah-Pretceille (2001). L'identité ne se forge pas derrière les murs d'une définition, aussi étendus soient-ils, mais dans la construction de ponts qui nous permettent de marcher vers l'autre, vers l'inconnu. Pour ce faire, il est essentiel de démolir les stéréotypes et les préjugés qui entravent la communication

et la rencontre avec l'autre en le dévalorisant en tant qu'individu ou groupe. Ainsi apparaissent les comportements et les attitudes hostiles signe d'intolérance, d'exclusion et de rejet et de racisme niant toute possibilité d'ouverture ou d'échange face à l'Autre. Les surgénéralisations sont des pierres d'achoppement : la présence des préjugés et des stéréotypes risque de marquer de façon indélébile les catégories abstraites qui seront formées dans les représentations mentales.

2.4 La notion de stéréotype

2.4.1 La naissance de stéréotype

Selon le publiciste américain Lippmann (1992, mentionné dans Amossy et Herscherb-Pierrot, 2000), les stéréotypes sont des images mentales qui médiatisent notre rapport au réel. Il s'agit des représentations toutes faites, des schèmes culturels préexistants, à l'aide desquels chacun filtre la réalité ambiante. Pour Lippmann, ces images sont indispensables à la vie en société. Les différentes études sur les stéréotypes tendent à les présenter comme une nécessité pour l'esprit d'organiser et de sélectionner les informations, afin de disposer d'idées simplifiées et stables sur les différentes catégories d'objets.

De Carlo (1998) souligne que les psychologues sociaux américains ont insisté sur le caractère réducteur et nocif des stéréotypes. Ils les ont placés sous les signes de la péjoration, demeurant ainsi fidèle à l'acception commune au terme. Dans la mesure où le stéréotype relève d'un processus de catégorisation et de généralisation, il simplifie et élague le réel ; il peut ainsi favoriser une vision schématique et déformée de l'autre qui entraîne des préjugés. Nous avons besoin de rapporter ce que nous voyons à des modèles préexistants et de pouvoir comprendre le monde, de faire des prévisions et de régler nos conduites.

Cependant, sous un autre angle, des définitions alternatives ont été proposées afin de relativiser et de neutraliser les aspects dévalorisants du phénomène. Ainsi, Lyens (1966. p.12, cité par Amossy, 1991, p.28) dit que les stéréotypes sont des :

« Croyances partagées au sujet des caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais aussi souvent des comportements d'un groupe de personnes ». C'est dans cette perspective que nous pouvons parler de la bivalence constitutive de la notion de stéréotype dans la pensée contemporaine.

Toutefois, dans l'usage courant, le terme de stéréotype continue généralement à désigner une image collective figée considérée sous l'angle de la péjoration. Il est souvent assimilé au cliché lorsqu'on insiste sur sa banalité, son caractère d'automatisme réducteur.

Pour sa part, Munoz (1991) souligne que les rapports entre communautés ethniques ou raciales passent par l'imaginaire, par l'idée que l'on se fait de son propre groupe et des autres groupes. C'est sur la base des catégorisations et des images, avec toute la charge affective qui les accompagne, que l'individu établit la relation à autrui, dans un contexte social et historique déterminé. Les notions de pays propre et de pays étrangers s'élaborent progressivement au cours du développement de l'enfant et cette élaboration donne généralement naissance à une pensée stéréotypée sur le groupe propre et sur les autres peuples.

Par ailleurs, le Bureau d'approbation du matériel didactique du MEQ/MELS définit ainsi le stéréotype : « Une représentation simplifiée et parfois déformée d'une réalité en utilisant une ou des caractéristiques d'un individu ou d'un groupe. Il est l'application d'une image non nuancée à tous les membres d'un groupe social pour les décrire. » (s.d).

Le stéréotype peut être *discriminatoire* lorsqu'il limite le développement, l'expression ou l'exercice des droits des personnes appartenant au groupe social

auquel il se réfère. Le stéréotype discriminatoire est un jugement de valeur sans fondement dans la réalité qui s'appuie sur des préjugés couramment répandus et qui peut donner lieu à des modèles d'attitudes et de comportements négatifs. Le risque de discrimination est d'autant plus grand lorsque le stéréotype se répète.

En dépit des condamnations générales, pour certains, le stéréotype représente une modalité privilégiée de se rapporter aux autres et il ne faut pas le confondre avec les préjugés, qui seront l'objet de la partie suivante.

2.4.2 Les préjugés

Le préjugé se réfère généralement à des groupes sociaux pour les dévaloriser. Il est nécessaire de faire remarquer que le préjugé constitue un obstacle à la connaissance de la vérité. Dans le lexique des sciences sociales, le stéréotype apparaît comme une croyance, une opinion, une représentation concernant un groupe et ses membres, alors que le préjugé désigne l'attitude adoptée envers les membres du groupe en question : c'est donc la composante affective qui fait partie de la notion du stéréotype.

Enracinés dans l'inconscient et dans l'imaginaire individuel et collectif, les préjugés remplissent des fonctions de sécurisation, de réduction de l'angoisse et de compensation. Ils opèrent comme des filtres et obscurcissent les perceptions et l'analyse (Abdallah-Pretceille, 2004). Sans souci ni de la vérité ni de la réalité, ils se construisent et forment des barrières qui rendent impossible l'élucidation de vrais messages et encombrant l'établissement de rapports équilibrés et concertés entre les individus issus de groupes ethniques différents et de culture distincte.

Des chercheurs de disciplines différentes se sont penchés sur la nature des préjugés et des stéréotypes, écrit De Carlo (1998), pour essayer de comprendre

comment ils fonctionnent à l'intérieur des processus de construction de la connaissance et pour saisir les conséquences d'une telle attitude mentale aux plans humain et social.

La question qui se pose est la suivante : est-il possible de faire abstraction des idées préconçues pour entrer en contact avec le monde? Celles-ci ne sont-elles pas un passage obligé vers la compréhension de systèmes de références différents? Une volonté réelle de limiter les dégâts causés par une vision stéréotypée de l'autre ne devrait-elle pas mettre en œuvre une stratégie plus construite? Une attitude qui tend à « corriger » ou « extirper » une vision de l'Autre considérée comme fausse, pour la rendre plus proche de la réalité, n'est pas sans utilité. La réalité n'est donc pas un livre ouvert qu'il suffit de déchiffrer pour en dévoiler le sens ; la connaissance est un processus complexe, mû par la dynamique entre réalité objective, dimension subjective et contexte historico-social.

Par conséquent, si l'école est le lieu où l'expérience et la connaissance développent chez l'apprenant des capacités de jugement, les manuels de l'école seront aussi le moyen qui transmet des valeurs et des modèles culturels incitant les élèves à une confrontation continue avec leurs idées préconçues et les nouvelles idées transmises à travers les textes.

2.5 Les questions de recherche

Rappelons ici que notre question de recherche telle que formulée à la fin de notre problématique est la suivante : quelle est la représentation de l'Autre à travers les manuels de français langue seconde québécois de 1980 à 2003? Une représentation, selon Cintrat, (1983) revient à élaborer une synthèse à partir d'éléments pertinents, prélevés dans un ensemble de manuels. Plusieurs autres sous-questions s'ajoutent.

- Pouvons-nous penser que les manuels, tout en évitant de transmettre des préjugés, transmettent de nouvelles valeurs qui se substituent aux précédentes?
- Ces manuels orientent-ils les jeunes apprenants vers une nouvelle vision du monde en les amenant soit à relativiser leurs points de vues envers l'Autre soit à les neutraliser ?
- Pouvons-nous trouver dans ces manuels des traits implicites d'ethnocentrisme?
- Pouvons-nous dire qu'il s'agit d'un nouveau système de valeurs des représentations de l'Autre à transmettre par le biais de ces manuels ?

2.6 L'objectif de la recherche

De la question centrale déjà citée découle notre objectif précédemment énoncé : décrire et analyser les représentations de l'Autre dans les manuels de français langue seconde au Québec de 1980 à 2003.

Nous avons exposé les liens entre les notions de notre cadre théorique tournant autour des manuels scolaires, soit l'Autre, la culture, l'éducation interculturelle et les stéréotypes. Nous présenterons dans le chapitre suivant la méthodologie que nous avons élaborée en fonction de nos questions et de notre objectif de recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Nous définirons dans le présent chapitre la méthodologie de recherche utilisée. Nous préciserons le type de recherche dans lequel nous nous sommes engagée, puis la procédure de mise au point de notre grille d'analyse, et donnerons ensuite un aperçu de certaines grilles d'analyse, soit celles du MEQ et de certains autres chercheurs. Nous aborderons ensuite la question des sources utilisées dans cette recherche pour aboutir enfin à notre grille.

3.1 Type de recherche

Nous optons pour le paradigme qualitatif et exploratoire. Une recherche qualitative vise, selon Mayer, Ouellet, Saint-Jacques, Turcotte et leurs collaborateurs (2000) à produire des données descriptives tirées de la perception et de l'expérience des individus. La principale caractéristique de l'approche qualitative est de privilégier le point de vue des acteurs sociaux dans l'appréhension des réalités sociales. Notre but, est d'examiner l'ensemble de données, qui a été compilé suite à un dépouillement de chaque manuel en fonction des critères de notre grille, afin de découvrir et d'interpréter des réalités ou des situations sociales qui sont considérées comme des réalités significatives telles les représentations sociales de l'Autre dans les manuels de français langue seconde utilisés au Québec. Exploratoire, cette recherche permet de parvenir à une compréhension approfondie des perceptions des personnes et de leurs croyances tout en évaluant les données recueillies.

L'analyse de contenu nous a permis d'explorer notre corpus. Nous trouvons plusieurs définitions de cette méthode. Au sens large, elle vise à découvrir la signification d'un message, que celui-ci soit un discours, un récit de vie, un article de revue, un mémoire, etc. Plus précisément, il s'agit d'une méthode qui consiste à classer ou à codifier les divers éléments d'un message dans les catégories afin de mieux en faire apparaître le sens (Nadeau, 1987, p. 346, mentionné par Mayer et al 2000).

Pour Landry (1993, mentionné par Mayer et al., p.61)

[...] la méthode de l'analyse de contenu concerne la mise au point et l'utilisation de modèles systématiques de lecture qui reposent sur le recours à des règles explicites d'analyse et d'interprétation de textes. L'objectif de ces procédures est d'arriver à des inférences valides.

L'Écuyer (1990, p.9) conçoit l'analyse de contenu comme « une méthode de classification ou de codification des divers éléments du matériel analysé, permettant à l'utilisateur de mieux connaître les caractéristiques et la signification ». Elle propose de suivre des étapes au cours de l'analyse, à savoir la préparation du matériel, la préanalyse, le choix de l'unité d'analyse, l'exploitation ou la présentation des résultats, l'analyse ou l'interprétation des résultats.

Ainsi, nous avons dû, à l'aide de nos sources théoriques, construire une grille d'analyse. Par définition, une grille d'analyse est la liste complète de noms de catégories (avec parfois des sous-catégories) accompagnée d'une définition exhaustive de chacune d'elles et servant ultérieurement à la classification finale de tous les énoncés.

Nous décrirons ici notre procédure de mise au point de notre grille, de même que le contenu de quelques grilles d'analyse du matériel scolaire, dont celles utilisées

par le ministère de l'Éducation du Québec, car nous nous en sommes inspirée partiellement dans la constitution de notre propre grille.

3.2 La procédure de mise au point de notre grille

Après avoir établi de façon définitive notre corpus d'analyse (voir plus loin, dans la section 3.5 « sources utilisées »), nous avons construit nous-même une première grille d'analyse de contenu en nous inspirant des grilles existantes (voir les sections 3.3 et 3.4), guidée par notre objectif de recherche. Nous avons ensuite mis cette grille à l'essai en l'utilisant avec quelques manuels, ce qui correspondait à la notion de « grille émergente » que nous voulions développer, puisqu'elle devait tenir compte étroitement de la « réalité » des manuels à analyser. Nous avons alors abouti à une grille remaniée, donc à une deuxième version de la grille. Nous avons soumis celle-ci à trois spécialistes universitaires et à trois enseignants pour validation, suite à quoi, la grille définitive a été établie.

3.2.1 Les grilles du MEQ et du MELS portant sur les représentations dans les manuels

La grille d'évaluation administrée par le MEQ est utilisée depuis septembre 1981 pour analyser les stéréotypes dans les manuels. Elle s'est avérée relativement complexe à l'usage. Cette grille a servi à l'examen de plus de deux cents manuels par un groupe d'évaluateurs (étrangers au ministère de l'Éducation et spécialement entraînés à cette fin), deux ans avant la révision de la grille, pour analyser les stéréotypes discriminatoires tout en respectant les critères de l'élimination des stéréotypes, grille élaborée en 1979 et appliquée à partir de 1981 (voir à l'annexe B). Après la découverte de certaines lacunes dans cette grille d'analyse, elle a été révisée en 1985, (Annexe C) et mieux adaptée aux analyses requises. Cela a mené à la

présentation d'une grille où l'analyse des stéréotypes discriminatoires est fondée sur la notion de personnage et qui comporte deux dimensions :

- la dimension quantitative, portant sur la distribution, selon le sexe et le groupe culturel, des personnages qui figurent dans un manuel ;
- la dimension qualitative, portant sur les rôles et les modes de représentation des personnages.

Pour les fins de l'analyse, le MEQ a regroupé en trois catégories les personnages présentés dans les manuels scolaires:

- les personnages présentés dans une illustration;
- les personnages impliqués dans un récit;
- les personnages cités dans un texte restreint (MEQ, 1985).

En plus, de ses grilles d'analyse, le MEQ a également publié un « *Guide pour l'élimination des stéréotypes discriminatoires dans le matériel didactique* » (1988) réalisé par le Bureau de l'approbation du matériel didactique (BAMD) qui explique étape par étape les démarches conçues pour l'évaluation d'un manuel dans toutes ses catégories.

3.4 L'aperçu de quelques autres grilles d'analyse des manuels

Nous avons examiné, en plus des grilles du MEQ, celles utilisées par Mc Andrew (1987), dans son étude sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française, soit le traitement sur le racisme, l'immigration et la réalité pluriethnique, pour enrichir nos perspectives sur notre propre grille d'analyse concernant les représentations de l'Autre dans les manuels de français langue seconde au Québec. (Voir la grille de Mc Andrew à l'annexe D). Son analyse fait ressortir des faits significatifs résumant une bonne représentation de la diversité culturelle. Toutefois, des lacunes ont été notées concernant la représentation des aspects matériels des

cultures (traditions alimentaires et vestimentaires) et une représentation excessive des immigrants nouvellement arrivés au Québec par rapport aux Québécois de souche récente. En fait, la représentation de la société québécoise reste entachée d'ethnocentrisme ; il s'ensuit une polarisation des groupes en ce qui a trait à la majorité et aux minorités. Cette polarisation crée un clivage, un fossé entre les québécois de souche ancienne, récente et les immigrants (MEQ, 1992).

Nous avons également consulté Blondin (1990), qui s'attaque à la présentation faite de la diversité ethnique et raciale dans les manuels d'enseignement où la question du «Nous» et des «Autres» implique une dichotomie d'exclusion / inclusion. Il attire l'attention sur la nécessité d'éviter les présentations réductionnistes qui sont faites sur les réalités culturelles dans les manuels scolaires. Comme on le remarque, les deux analyses québécoises, soit celle de Mc Andrew et de Bondin, datent déjà un peu. Nous avons eu également recours à la grille de Lebrun (2006) qui porte attention aux thèmes des textes traitant de la sphère privée et publique de l'étranger, de la contribution de la femme, du langage de l'étranger, de la démarche didactique et des stéréotypes.

En ce qui regarde les études étrangères sur les manuels comportant des grilles, les études de Zarate (1993) sur les représentations de l'étranger dans les manuels de français langue première et de Cintrat (1983) sur la présence du migrant dans les manuels de français langue première ont également servi à alimenter notre réflexion. Zarate s'est basée dans son étude sur l'effet d'éloignement et de proximité dans sa représentation de l'étranger et sur la question identitaire de domination. L'étude de Cintrat, basée sur des données tant qualitatives que quantitatives, est régie par le travail sur deux plans ; celui du récit et celui des valeurs représentées dans chaque texte et les éléments apparus dans l'étude de chacun des textes sont groupés sous forme de synthèse (Voir annexe E). Il y a lieu de mentionner une étude très récente de Cordier-Gautier (2004) sur les manuels de français langue seconde de la période de

1970 à 1995 au Canada. Cependant, cette étude porte essentiellement sur les aspects linguistiques et iconiques des manuels et non sur leur portée interculturelle, c'est pourquoi nous n'avons pu nous en inspirer.

3.5 Les sources utilisées et la grille

La liste des manuels de langues secondes sur laquelle nous nous sommes basée provenait du site général de Paul Aubin, un site spécialisé sur les manuels scolaires du Québec qui tient compte de l'approbation ministérielle. Nous avons retenu cette liste de manuels de français langue seconde en fonction de deux critères : le type de matériel soit le matériel de base (ni matériel complémentaire, ni de référence) et les éditions. De plus, nous nous sommes limitée à la période allant de 1980 (d'après la réforme du *Livre orange*) à 2003, date du commencement de notre travail. Du site d'Aubin, nous avons ressorti une liste de quarante-huit ensembles didactiques et de cinq manuels isolés (FLS). Ensemble didactique est défini par le MEQ comme une série d'instruments dont un manuel imprimé à l'usage de l'élève et un guide d'enseignement imprimé ou numérique. Il peut inclure d'autres éléments numériques.

Nous avons complété cette liste par une recherche complémentaire dans la liste du matériel approuvé par le MEQ pour l'enseignement du français langue seconde qui nous a fourni une petite liste d'une vingtaine de manuels supplémentaires. Après avoir fait le dépouillement de tous ces manuels, nous nous sommes centrée, pour nos exemples, sur ceux qui abordent un ou plusieurs thèmes en relation avec le sujet de notre recherche puisqu'en fait il y avait certains qui n'évoquaient en rien l'Autre que par quelques appellations de noms propres ou d'images en lien avec certains groupes ethniques. Notre bibliographie sur les manuels rend compte de tous ceux que nous avons consultés.

Après la collecte des données, nous avons procédé, premièrement, à une classification préalable des thèmes retenus afin de mettre de l'ordre dans la

construction de notre grille. Puis, nous avons repris, codé et analysé les extraits. Selon la grille préliminaire que nous avons construite en fournissant des exemples représentatifs et significatifs pour appuyer les thèmes de cette grille répartie en six parties : (1) l'apport de l'Autre, (2) l'intégration de l'Autre : ses processus et ses problèmes, (3) l'accueil et l'acceptation de l'Autre, (4) la prise en compte de la culture traditionnelle et des valeurs de l'Autre, (5) l'iconographie (6) et en dernier lieu, les activités pédagogiques. Chacune de ces parties est subdivisée en sous-thèmes qui leur sont étroitement liés. On trouve ci-dessous la grille finale que nous avons précisée au fur et à mesure que les exemples intéressants s'ajoutaient.

La grille finale retenue

1. L'apport de l'Autre

- 1.1 L'apport social et culturel
- 1.2 L'apport artistique
- 1.3 L'apport linguistique

2. L'intégration de l'Autre : ses processus et ses problèmes

- 2.1 Le choc culturel
 - 2.1.1 Les barrières linguistiques
 - 2.1.2 Les difficultés climatiques
 - 2.1.3 Les barrières physiques
- 2.2 Les problèmes rencontrés et les façons de les surmonter
 - 2.2.1 L'isolement
 - 2.2.2 La peur
 - 2.2.3 Les préjugés ou les idées généralisantes
- 2.3 Les processus d'intégration
 - 2.3.1 Les efforts linguistiques visant l'intégration
 - 2.3.2 Les efforts dans le milieu de travail
 - 2.3.3 Les autres efforts
 - 2.3.4 La recherche de la paix et de la liberté

3. L'accueil et l'acceptation de l'Autre

- 3.1 La tolérance et l'ouverture
- 3.2 L'inclusion

4. La prise en compte de la culture traditionnelle et des valeurs de l'Autre

- 4.1 La culture traditionnelle
 - 4.1.1 Les costumes traditionnels
 - 4.1.2 Le folklore alimentaire
 - 4.1.3 Le folklore des fêtes
 - 4.1.4 Les types d'habitations

4.2 Les valeurs

- 4.2.1 L'amitié
- 4.2.2 La famille
- 4.2.3 La femme
- 4.2.4 L'école
- 4.2.5 La religion

5. L'iconographie

- 5.1 Les images ou les dessins
- 5.2 Les photos

6. Les activités pédagogiques

- 6.1 Les activités d'ouverture à l'Autre
- 6.2 Les activités concernant le droit à l'égalité
 - 6.2.1 Les activités anti-racistes
 - 6.2.2 Les activités pour la promotion de la tolérance
 - 6.2.3 Les activités linguistiques

Dans ce qui suit nous expliquerons comment nous avons déterminé chacune des sections ainsi que les principales sous-sections et nous justifierons l'architecture de notre grille.

1. L'apport de l'Autre

Étant donné que nous travaillions sur les représentations de l'Autre dans les manuels de FLS et après avoir défini cet Autre dans les premières pages de notre travail, il semblait évident d'aller chercher, de prime abord, la présence de cet Autre et de voir comment il fait son apparition dans les manuels. D'où les trois sous-sections qui traitent de son apport sur les plans social, artistique et linguistique. Selon nous, cet aspect, n'est pas très riche, mais peut donner une indication sur le fait que,

bon gré, mal gré, l'apport de l'Autre est toujours présent dans la culture de chaque société. C'est par le truchement des mutations à travers les cultures et leur évolution, par les invasions, les guerres et les migrations que chaque société acquiert des nouveautés culturelles dues au passage et à la présence de l'Autre sur son territoire, ce qui laisse des emprunts ineffaçables et qui, avec le temps, font partie de l'identité du groupe.

II. L'intégration de l'Autre : ses problèmes et ses processus

Décider de parler de l'Autre et de son apport implique une dynamique de recherche sur les processus de son intégration dans cette nouvelle société qui ne se passe pas sans un choc culturel résultant d'une panoplie de différences et d'écarts entre la culture d'origine et celle de la société d'accueil dans lesquelles le nouveau arrivant semble immergé. Les barrières linguistiques, les difficultés climatiques et les barrières physiques engendrent ce sentiment de peur et de dépaysement chez le minoritaire. Alors, comment les surmonter et en triompher.

C'est le choc culturel qui pousse le minoritaire à réfléchir et à s'autoévaluer pour prouver au majoritaire qu'il serait capable de contribuer positivement dans l'édification de cette société côte à côte avec lui. Ce choc qui semble inévitable, joue un rôle paradoxal. Il est nécessaire pour le minoritaire de vaincre tous les préjugés négatifs qui le dévalorisent afin d'amener des changements dans les attitudes et les comportements du majoritaire. Il est nécessaire en même temps qu'il y ait de la part du majoritaire un effort pour reconnaître que l'apport des immigrants est bénéfique pour le développement de la société et de leur devenir commun. C'est ce que nous entendons souligner dans notre recherche parce que le majoritaire doit jouer un rôle important dans l'accueil des immigrants et de leur encadrement pour la simple raison qu'ensemble ils doivent relever le défi de la survie de la société québécoise comme distincte en Amérique du Nord. Il faut donc que les immigrants se sentent non seulement acceptés, mais appréciés. C'est à ce stade-là qu'apparaît le rôle que

doivent jouer l'école et le matériel pédagogique dans la promotion des droits individuels et des droits sociaux pour combattre la discrimination et les préjugés indépendamment de l'origine ethnique, de la religion, de la race et de l'opinion politique. Trouvons- nous dans ces manuels une démarche qui encourage le respect et la tolérance envers l'Autre, qui développe une certaine empathie envers les enfants issus des groupes ethniques?

Quant au deuxième point dans cette partie, nous l'avons consacrée aux efforts déployés par les immigrants pour vaincre le choc culturel qui s'empare d'eux. Ces efforts consistent d'abord à apprendre la langue de la société d'accueil. Sans contredit, l'apprentissage de la langue est une condition nécessaire pour faciliter l'intégration. Comment cet effort est-il évoqué dans les manuels? Semble-t-il valorisé par le groupe d'accueil ? Les autres efforts dans le milieu de travail et sur le plan des activités sociales, comment sont-ils décrits et traduits dans les manuels ? Il est intéressant de voir comment l'Autre est accueilli et s'il est accepté avec empathie ou non.

III. L'accueil et l'acceptation de L'Autre

Dans une société qui se veut démocratique, le pluralisme ethnique et culturel exige de dépasser le *statu quo* pour aller vers la reconnaissance de la diversité des cultures, des façons de penser et des valeurs dans un esprit de tolérance et d'ouverture. On peut penser à un ensemble d'attitudes à transformer en ayant conscience que la diversité représente un atout et un enrichissement. Ceci nous amène à chercher toutes les images qui traduisent la tolérance et l'ouverture et, par la suite, le concept d'inclusion.

IV. La prise en compte de la culture traditionnelle et des valeurs de L'Autre

Sachant que la culture est essentielle à l'enseignement de la langue, il est de première importance d'aller vérifier comment est représenté cette culture de L'Autre dans les manuels de FLS. La culture dans son sens anthropologique englobe les coutumes et les traditions, les modes de vie, le folklore alimentaire et vestimentaire, voire les valeurs qui sont les codes de vie et les cadres de références des groupes ethniques, à savoir l'amitié, la famille, le rôle de la femme, l'école et la religion. Il est important de cerner si les manuels sont tentés de valoriser les cultures des immigrants et s'ils les conçoivent comme un enrichissement. Et c'est le moment propice de faire une introspection sur sa propre culture. « Comprendre l'Autre a un effet de miroir sur soi-même » le souligne la Centrale de l'enseignement du Québec (1991, p.24)

Ajoutons que puisque les représentations sociales constituent un mode à part entière de connaissance de la réalité selon Zarate (1993), il nous a fallu voir ses représentations, non seulement dans le contenu des manuels, mais aussi à travers les illustrations accompagnant les thèmes traités. Voilà ce qui nous amène à la partie suivante.

V. L'iconographie

Les illustrations accompagnant les textes ou les thèmes ne sont pas sans effet ou sans impact sur les lecteurs. Divisées entre photos et dessins, elles jouent aussi un rôle dans la transmission d'un message, surtout au niveau primaire où elles imprègnent grandement les élèves. Nous nous sommes interrogée sur ce que véhiculent ses illustrations ? Sont-elles stéréotypées ? Sont-elles médiatrices d'un certain message aux utilisateurs des manuels ? Ce sont des moyens d'enseignement corrélés à l'analyse interprétative, d'où la nécessité d'une pédagogie qui développe la compétence interculturelle dont parlent plusieurs sociologues et pédagogues. Il nous

semble que les élèves cherchent à établir un lien entre les illustrations trouvées dans leur manuel et leur monde propre à eux, et, peut-être, parfois, à se retrouver à travers ces illustrations.

Dans cette même perspective, nous sommes intéressée à examiner les activités pédagogiques qui forment la dernière partie de notre grille.

VI. Les activités pédagogiques

Comme chaque manuel est accompagné d'un cahier d'activités, il nous a semblé incontournable d'aller examiner dans ce type de support l'objectif recherché par les auteurs des manuels. Est-ce seulement la maîtrise de la langue et des fonctions grammaticales qui est recherchée dans ces activités ou ne tente-t-on pas de renforcer les thèmes traités dans les textes?

Selon nous les activités devraient compléter la visée du texte et devraient stimuler la curiosité des apprenants à aller plus loin dans l'analyse et l'interprétation du contenu. Elles devaient amener les élèves à discuter de leurs cultures, de leurs différences et de leurs ressemblances, à faire des recherches en groupe, à donner leur point de vue, à échanger leurs opinions. C'est le but vers lequel devraient converger les activités. D'ailleurs, Leclercq (2002), signale que le Conseil de l'Europe dans son programme « Liens » souligne qu'on a une tendance naturelle à considérer les échanges comme un moyen d'améliorer les compétences linguistiques, mais qu'il serait préférable de voir la langue comme un moyen pour l'échange plutôt que l'échange comme un moyen pour la seule pratique de la langue. Il mentionne aussi que, sans s'écarter de l'importance légitime à accorder au perfectionnement des apprentissages en vue d'améliorer des capacités de communication, il est possible de prendre en considération tous les arrière-plans qui confèrent au message échangé l'exceptionnelle richesse des idées et des attitudes qui se manifeste lors de la rencontre avec autrui, autrement dit, l'arrière plan socioculturel d'une langue.

Après avoir dépouillé toutes les activités évoquant, de loin ou de près, tout ce qui est en rapport avec l'Autre, nous avons pu classifier les activités en trois parties : les activités d'ouverture à l'Autre, les activités concernant le droit à l'égalité réparties entre deux sous parties (anti-racistes et pour la promotion de la tolérance) et en dernier les activités linguistiques. Le chapitre suivant nous permettra de donner des exemples reliés à chaque point de notre grille et de les analyser.

CHAPITRE IV

DESCRIPTION ET ANALYSE DES DONNÉES

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté la méthodologie et bâti la grille adoptée dans notre travail. Dans ce chapitre, nous essayerons de décrire et d'exposer les représentations de l'Autre dans notre corpus.

Dans un premier temps, nous faisons ressortir toutes les descriptions et les images de l'Autre sous ses différents aspects en lien avec notre grille, en les appuyant par des exemples, à savoir son apport, le processus de son intégration, l'accueil et le rôle de la nouvelle société, les valeurs socioculturelles, les stéréotypes et les préjugés, les illustrations de cet Autre dans les manuels ainsi que les activités pédagogiques portant sur ces thèmes. Au terme du chapitre, nous faisons une analyse d'ensemble et établissons un rapprochement avec notre cadre théorique ainsi qu'avec d'autres recherches.

4.1 L'apport de L'Autre

Ce thème de l'apport de l'Autre, nous le traitons sur plusieurs plans, à savoir les plans social et culturel, artistique et linguistique.

4.1.1 L'apport de l'Autre au plan social et culturel

Il convient de s'interroger sur la nature de l'image de l'Autre dans les manuels et plus spécifiquement sur son apport dans cette nouvelle société qui, avant 1975, et d'après certaines études (Davis, 1966 ; McLauren, 1971) semblait ne voir dans la présence minoritaire que les effets négatifs. Même durant les années quatre-vingt, certaines recherches (Arcand et Vincent, 1981 ; Mc Andrew, 1987) dénoncent la

présence de biais ethnocentriques dans les manuels scolaires de langue française au Québec. Nous pouvons affirmer, suite à ce que nous avons noté dans plusieurs extraits de notre corpus, que des progrès réels ont été accomplis depuis 20 ans dans l'intention de véhiculer dans les manuels des images positives vis-à-vis de l'apport de certaines minorités, de leur richesse culturelle, de leur invention, de leur art, de leur créativité et de leur impact sur la société d'accueil.

Il est à remarquer que les Amérindiens et les autochtones en général occupent une place, désormais, dans les manuels, même si l'on ne peut pas dire qu'il s'agisse d'une minorité comme les autres, étant donné qu'ils sont des « peuples fondateurs ». Les exemples qui suivent illustrent cette tendance en mettant la lumière surtout sur l'art et la dextérité de ces ethnies dans *Périscopes 3* (1992):

L'art Inuit : les Inuit sont célèbres pour leurs travaux de broderie et leurs sculptures. [...] les Inuit font des sculptures avec toutes sortes de matériaux. Ils utilisent de la pierre de différentes couleurs, de l'ivoire, des os, des cornes de bœufs musqués et des bois de caribou (p.74).

L'art des Inuit représente souvent les héros de leurs légendes. Ces héros sont parfois des humains, parfois des animaux comme des ours polaires, des narvals, des morses ou des hiboux (p.75).

Une remarque est à prendre en considération, soit l'habileté de ces Inuit à laquelle fait allusion l'auteur en évoquant l'art et la sculpture « Les artistes inuit n'apprennent pas à faire leurs sculptures à l'école. Ils apprennent en regardant les adultes sculpter et en observant la nature. » (p.75) En ce qui regarde les Amérindiens, un manuel souligne, entre autres, l'invention du sucre d'érable qui constitue une spécialité du folklore alimentaire québécois. « Les Amérindiens ont été les premiers à faire du sirop et du sucre avec de l'eau. » (*Français 5*, p.30).

Nul n'ignore l'impact, dans l'histoire de l'humanité, de l'Égypte des pharaons. Dans le manuel *Volet sur le français* (1999), du cycle primaire, un retour au passé

lointain de l'histoire de l'alphabet met la lumière sur la richesse de l'apport de la civilisation égyptienne à l'invention de l'écriture. Ainsi, on y dit : « Ce sont les Égyptiens et les Égyptiennes qui, en développant une forme composée de hiéroglyphes, ont donné naissance à l'alphabet [...] (p.12).

Dans l'unité numéro 1 intitulée « Rencontre choc » du module 2 du manuel *Circuit 1* (niveau secondaire) et dans le dépliant de l'organisme QUÉBEC MULTI-PLUS qui est sous la direction du ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec et dont on nous fait part dans ce manuel, nous remarquons que par le biais du texte intitulé « Sensibilisation à l'apport positif des communautés culturelles » (p.49), on transmet explicitement un message clair et important pour attirer l'attention des élèves sur le rôle positif et sur la contribution de l'Autre à la société québécoise, ce qui traduit bel et bien l'impact de l'éducation interculturelle prônée dans le système éducatif. En consultant le dépliant, nous trouvons les informations nécessaires concernant l'origine, les objectifs, le programme et les activités de cet organisme.

Regardons de plus près les deux objectifs de l'organisme MULTI-PLUS :

Cet organisme vise essentiellement la sensibilisation du personnel des institutions québécoises à la diversité culturelle du Québec et à ses aspects positifs. QUÉBEC MULTI- PLUS veut ainsi que les membres des Communautés culturelles reçoivent un accueil plus ouvert et des services mieux adaptés à leurs besoins (Cahier d'activités de *Circuit 1*, p.75).

Québec MULTI-PLUS est composé d'une équipe de consultants et de consultantes en relations interculturelles qui animent des sessions de sensibilisation. « Leur programme est constitué d'une série de moyens et de ressources pouvant s'adapter aux besoins de chaque institution : conférences, interventions théâtrales, sessions d'information projections audiovisuelles, etc.» (*Ibid*).

Dans ce même manuel, l'intitulé «Un enrichissement pour le Québec » introduit un texte sur l'importance des communautés culturelles dans l'édification de la société québécoise. On y reconnaît, entre autres, l'importance de la communauté portugaise, dont l'implantation est considérée comme relativement récente.

Tu as souvent entendu dire que le Québec s'est bâti grâce à l'apport des différentes communautés culturelles. Dans le texte suivant, tu trouveras des informations sur la communauté portugaise. Connais-tu la contribution des Portugais à la vie du Québec?

En général, une minorité met un certain nombre d'années à s'intégrer avant d'être en mesure de laisser libre cours au pouvoir d'inventivité qui lui est propre. Son principal souci est, naturellement, d'assurer d'abord sa survie immédiate et son adaptation première.

Pourtant, la présence de la communauté portugaise au Québec se fait déjà sentir malgré son arrivée relativement récente.

Nos tables ne sont-elles pas enrichies par sa contribution à la diversification de notre cuisine? Elle n'est pas non plus étrangère à notre nouvelle appréciation d'aliments comme les sardines et les calmars. Et, n'est-ce pas en grande partie aux Portugais qu'on doit de nous avoir familiarisés avec les madères et les portos? Ces fervents adeptes du soccer ont aussi su transmettre leur passion à un nombre grandissant de Québécois de toutes origines.

Le dynamisme, la volonté de réussite et de la persévérance qu'on leur attribue laissent entrevoir que les Portugais du Québec sauront, avec le temps, se tailler la place qui leur revient dans notre société (*Circuit 1*, p.50).

Malgré cette reconnaissance, remarquons l'utilisation des adjectifs possessifs « nos, notre », qui laissent filtrer, bon gré, mal gré, l'idée d'une certaine limite ou séparation entre « nous » et « eux ». Même, l'expression « les Portugais du Québec » laisse insinuer une certaine intention d'équivoque : elle n'a pas le même effet intégrateur que si on avait dit « les Portugais québécois ».

Parfois, l'apport d'une communauté culturelle est souligné sous forme de bande dessinée amusante et enrichissante.

Voici des exemples tirés du manuel *Circuit 1*:

- Savais-tu que l'église Notre-Dame a été décorée par Angelo Piarravi, un artiste italien?
- Savais-tu que *La Presse* a été fondée par un Allemand ? –Voyons donc! C'est le plus grand quotidien français de l'Amérique ! Ça fait rien, c'est Georg Blurhard qui a fondé *La Presse*.
- Et puis, savais-tu que la tradition du sapin de Noël illuminée, ça nous vient des Allemands? Regarde, c'est écrit. C'est la baronne Riedesel, à Trois-Rivières, en 1881, qui a eu le premier sapin de Noël.
- Savais-tu que le spaghetti a été inventé par des Chinois ? (p.51).

De surcroît, ce qui est intéressant dans le manuel *Via* (1992), c'est que nous trouvons dans le module intitulé « Qui sont-ils ? Qui sont-elles? », un tableau statistique fait par le groupe Léger & Léger (1990), (voir annexe F), et dont le titre est « L'apport des personnes immigrantes pour l'économie du Québec ...» (p.82). Dans ce tableau, la réponse la plus élevée du sondage considère que l'apport des immigrants est à 53.3 % plutôt positif, à 8.4% très positif et à 22.9 % plutôt négatif et seulement à 4.7 % très négatif.

Donc, il appert que, d'après le tableau statistique de l'annexe mentionné ci-dessus, l'apport des immigrants joue un rôle notable dans l'économie de la société québécoise, et ce qui est à remarquer est que c'est un sondage qui rapporte l'opinion des gens de la société majoritaire. Ceci nous amène à déduire que l'Autre est considéré comme un agent collaborateur dans l'édification de la société québécoise en prouvant son désir de participer, de s'intégrer au monde du travail côte à côte avec les natifs afin de démontrer qu'il est digne de respect et d'estime.

4.1.2 L'apport artistique

Le domaine de l'art, qui reflète l'image et la culture d'une société comme de ses pensées, est aussi touché. Georges Dussault écrit dans *Via* : « Les écrivains et les artistes québécois d'origine autre que celle de la majorité francophone 'de souche' ont toujours joué un rôle actif dans la vie artistique et littéraire du Québec. Pensons, par exemple à Guy Hoffman ou à Alice Parizeau.» (*Via*, p.95) et à Paula Vasconcelos, qui s'est lancée de plain-pied dans le théâtre dramatique en créant en 1987 sa propre troupe, Pigeon international. Pour elle « les arts de la scène se prêtent mieux à l'interculturel. (*Ibid.*)

Si Paula de Vasconcelos est originaire du Portugal, elle vit au Québec depuis l'âge de quatre ans. Elle est représentative d'une nouvelle tendance théâtrale qui se manifeste au Québec. [...] Son théâtre reflète sa personnalité « Il y a toujours, dit-elle, des artistes de cultures différentes impliqués dans nos spectacles.» (*Ibid.*)

Dans le manuel *Circuit 5* (1993), dans l'unité 2 intitulée « Des réussites », il est question du groupe de musique montagnaise, connu par le nom Kashtin, qui veut dire la tornade. Il s'agit de deux jeunes auteurs-compositeurs montagnais de grand talent, Florent Vollant et Claude Mckenzie, qui ont développé une musique originale, au dire du manuel (*Circuit 5*, p. 140).

De plus, sous le titre « Une promesse pour l'avenir », le même manuel nous parle d'une autre Innu de marque :

Céline Whiteduck de Maniwaki a mérité le trophée Alwyn Morris, remis tous les ans à une ou un jeune autochtone de treize à vingt-cinq ans qui s'est fait remarquer dans l'un des quatre domaines communautaires, arts ou sports, respect des valeurs traditionnelles. Céline Whiteduck a été parmi dix-huit finalistes de toutes les nations amérindiennes du Québec. (p.141)

La musique, cette composante essentielle de la culture de chaque pays, est abordée dans le manuel *Circuit 4* (1991) dans l'unité 2 titrée « Du monde à connaître », où l'auteur nous invite à savoir l'origine de la chanson québécoise, qui a subi plusieurs influences à travers le temps. *Du Tam-Tam à aujourd'hui*, l'auteur aborde le sujet en commençant par une question.

Tu connais sûrement les derniers succès au palmarès, mais connais-tu l'histoire de la chanson au Québec? En voici un bref résumé. Tout a fort probablement commencé sur un air de tam-tam. En effet, la musique chez les Amérindiens, c'était très important. Puis arrivèrent les Français avec, dans leurs bagages, des airs de la vieille France. Vinrent ensuite des Anglais, des Écossais, des Irlandais et d'autres. Avec eux, ils apportèrent leur folklore et c'est ainsi que nous nous apprîmes la gigue. (*Circuit 4*, p.20)

Dans cette même veine, certains manuels font remarquer que les Autochtones, soit les Inuit et les Amérindiens, sont représentés positivement avec une intention nouvelle, par rapport au passé, qui est celle de voir dans ces minorités négligées auparavant, de véritables réservoirs d'artistes.

Ainsi, dans un extrait de *Circuit 4*, un texte intitulé « Chanteuses autochtones sur scène » met la lumière sur les chanteuses de gorge inuit, que la majorité ignore peut-être. Rappelons que dans les études faites dans le passé, les Inuit et les Amérindiens étaient presque exclus ou ignorés. Par contre, dans notre corpus, ils occupent une certaine place avec leur art et leur culture. On peut voir en effet dans ce point une tendance à accepter l'apport des minorités sous un angle positif tout en l'introduisant dans l'amalgame de la culture québécoise et en créant une harmonie entre les diversités ethniques.

Voici des extraits significatifs du texte :

Pratiqué jadis comme berceuse ou comme jeu, cet art millénaire, (celui des chants de gorge) transmis entre femmes de génération en génération, est exécuté aujourd'hui à titre de divertissement. Par leur entrain et leur air espiègle, les chanteuses inuit ont séduit et fait rire plus d'un spectacle venu les entendre lors de leur passage à Québec et à Montréal (*Circuit 4*, p.23).

Alanis O'Bomsawin, une chanteuse amérindienne engagée et ambitieuse voulait faire connaître l'art ou la chanson amérindienne partout à travers le Canada et le monde. (*Ibid.*, p.24)

S'exprimant aisément en français, en anglais et en quelques langues algonquines, elle a déjà chanté un peu partout au Canada, en Belgique, en Allemagne et aux États-unis. [...] Ses spectacles de Québec et de Montréal ont attiré un bon nombre de spectateurs. Alanis O'Bomsawin était contente de l'avoir fait et d'avoir contribué à ce que les Amérindiens soient mieux connus du public. (*Ibid.*)

De surcroît, le Musée amérindien de Pointe-Bleue, évoqué dans le module 5 de *Circuit 4* intitulé « Cap sur l'été », expose à sa clientèle la vie quotidienne des Montagnais et leur art. Il est important de remarquer l'hommage rendu à ces Montagnais.

Il ne faut pas manquer d'admirer des œuvres contemporaines dont la table et les chaises sculptées, ainsi que la fresque murale comprenant une série de tableaux rendant hommage aux Montagnais; deux attrait dont on se souviendra longtemps (*Circuit 4*, p.208).

L'apport de l'Autre se manifeste, non seulement sur le plan social et culturel, mais aussi sur le plan linguistique.

4.1.3 L'apport linguistique

Il est évident qu'il y eu intrusion de plusieurs mots appartenant à d'autres langues de différentes origines dans le lexique français. Certaines activités que nous allons mentionner dans la partie consacrée aux activités pédagogiques sensibilisent

les élèves à l'origine de ces mots et attirent l'attention sur l'influence des langues étrangères sur le patrimoine linguistique français (Voir annexe G).

L'ensemble des extraits montre donc une sensibilité à l'apport positif de l'Autre, qui étant issu des minorités ethniques, relève sans arrêt le défi de prouver au groupe majoritaire qu'il n'est pas inférieur dans ses capacités, ses talents et ses contributions. Ces images positives sont susceptibles de susciter chez les élèves de la classe issus de la majorité des changements d'attitudes et la disparition de certains stéréotypes. Cependant, nous devons constater que dans l'ensemble de notre corpus, et parmi les six manuels déjà mentionnés, la collection *Circuit* (niveau secondaire) porte beaucoup plus d'attention à ce thème que les autres manuels, qui le négligent, soit par le peu de pages consacrées au sujet, soit par le peu de diversité des minorités évoquées et de leur apport.

Nous venons de voir l'apport de l'Autre aux divers plan social, artistique et linguistique. Nous verrons maintenant que l'Autre est aussi celui qui cherche à s'intégrer mais dont l'intégration va faire face à des obstacles qui constituent au départ ce qu'est le choc culturel. Ledit choc est traduit par diverses barrières et par la perception des différences majeures sur tous les plans : linguistique, physique, climatique, etc.

4.2 L'intégration de l'Autre : ses processus et ses obstacles

4.2.1 Le choc culturel

L'intégration des nouveaux arrivants dans la nouvelle société qui leur est complètement étrangère ne se fait pas sans difficultés, sans heurts. Malgré le vouloir, le désir incessant des immigrants et leur défi tenace pour s'intégrer, ils sont victimes du choc culturel qui leur cause des problèmes sur tous les plans. Nous avons remarqué que, dans les études et les recherches faites à ce sujet, les chercheurs ont

souligné qu'il y avait une certaine insouciance consciente du majoritaire face au vécu et aux problèmes que pourrait vivre l'étranger dans la société d'accueil. Par contre, au sein de notre corpus, nous constatons une certaine évolution chez certains auteurs qui mettent en lumière les problèmes rencontrés par l'immigrant, enfant et adulte. Cela peut sensibiliser le groupe majoritaire à la dure réalité des immigrants et susciter des attitudes positives et compréhensives à leur égard.

Dans *Circuit 1*, l'auteur attire bien notre attention sur les difficultés et les problèmes que peuvent rencontrer les nouveaux arrivants au Québec et le choc culturel qui les déçoit. Dans le document sonore du module « Que d'histoires », ce choc culturel est mis en relief dans la première unité intitulée « Une rencontre choc ». Des élèves portent témoignage sur leur arrivée au Québec, sous le titre « Nous sommes venus de très loin ». On nous présente une rencontre entre deux adolescents québécois d'origine francophone et un autre Québécois de leur âge d'origine italienne qui, en renversant son sac d'épicerie, fera connaissance des deux autres. L'objectif de cette bande sonore est de mettre en évidence la difficulté de se comprendre quand on est de cultures différentes, autrement dit, le choc des cultures. (Voir « Le choc des cultures, la difficulté de se comprendre. » dans le Guide d'enseignement de *Circuit 1* p.98).

Ces difficultés sont non seulement de nature linguistique et culturelle, de nature climatique parfois, mais découlent également d'autres inquiétudes comme la peur, les préjugés et les barrières physiques, et de certaines résistances à l'intégration.

4.2.1.1 Les barrières linguistiques

Dans *Circuit*, l'auteur du manuel attire notre attention sur les difficultés linguistiques qu'affronte le nouvel arrivant et qui peuvent l'embarrasser et causer parfois des quiproquos et des malentendus. Dans la bande sonore de ce manuel nous retrouvons ce dialogue :

Le Québécois à l'Italien:

- tu as les mains pleines de pouces.
- les mains pleines de pouces! Qu'est ce ça veut dire encore?
- les mains pleines de pouces.
- p.o.u.s.s.e.s
- non, p.o.u.c.e.s
- ça signifie que tu es maladroit
- moi, maladroit

(Document sonore du module 2 de *Circuit 1*).

Dans la même cassette, (module 2, unité 1 de *Circuit 1*), une rencontre entre deux élèves, soit un Québécois et un Chilien, met également en relief les difficultés de prononciation des nouveaux arrivants et leur impact sur les natifs.

- Comment tu t'appelles?
- Je m'appelle Mémétio
- Quel drôle de nom, tu n'es pas du Québec ?
- Je viens de Chili. [...]
- Pourquoi t'es venu au Québec?
- Mon père, il travaillait dans les mines de cuivre et puis il a perdu son travail et puis il ne pouvait [plou] trouver un travail.
- Pourquoi tu dis [plou] et pas plus
- Parce que je ne suis pas capable. Tu comprends en espagnol il y a beaucoup de sons qui n'existent pas. Il y a beaucoup de problèmes avec ça.
- C'est drôle mais c'est pas grave. Je te comprends très bien quand même.
- Et puis tu veux que je te dise, moi, en anglais je ne suis pas capable de prononcer les « th ». Alors, tu vois je te comprends.
- [...] Tu vas voir des gens danser la « cueca »
- La « cueca », qu'est-ce que c'est que ça ?
- C'est notre danse nationale. Et puis, maman va faire une empanada c'est tellement bon.
- Ça se mange une ...quoi?
- Une empanada.

Un autre élève polonais mentionne son fort désir d'intégration :

Bonjour, moi je m'appelle Henryk, je suis né en Pologne. Ma famille et moi on est venu au Québec en 1982. J'aime beaucoup vivre à Montréal, je trouve que c'est une belle ville et puis j'adore le hockey. Vous savez je suis

devenu un partisan des Canadiens de Montréal. Je me sens bien ici, maintenant à Montréal. Mais au début, j'ai trouvé ça très difficile. Imaginez, je ne parlais pas un mot de français, pas facile de se faire des amis. Pour le reste, je me suis adapté très vite et les gens étaient tellement gentils avec moi. Aujourd'hui, j'ai 14 ans et j'ai l'intention de passer le reste de ma vie ici (Bande sonore dans *Circuit I*).

Un troisième élève, vietnamien celui-là, ajoute :

Mon nom à moi est Van, je viens du Vietnam, je suis arrivé ici en 1983, comme vous voyez, ça fait pas très longtemps que je suis ici. J'habite Montréal et je vais à l'école Sainte Jeanne D'Arc dans le quartier Maisonneuve. Je suis en 6^{ème} année et j'ai 12 ans. J'aime ça vivre ici. Moi, la neige, j'aime ça. Au début, j'ai trouvé ça dur d'apprendre le français. Mais ma grande sœur m'a beaucoup aidé et aujourd'hui, j'ai plus de problème. J'ai beaucoup d'amis et j'apprends à jouer du hockey et du baseball avec eux. Je suis heureux (Bande sonore dans *Circuit I*).

Une immigrante Belge prend également la parole dans *Via* :

Les premiers temps, être immigrante, c'est réapprendre une foule de petites choses et faire face à des quiproquos. Dans un magasin, un vendeur, trompé par mon accent, passe du français à l'anglais. Devant l'étonnement d'un interlocuteur, je répète « soixante-dix » quand un « septante » m'a échappé. (p.93).

Nous voyons donc que les immigrants, tant les jeunes que les adultes, font face à des problèmes linguistiques qui entravent le mécanisme de communication avec l'interlocuteur et empêchent parfois mutuellement la compréhension mutuelle. De plus, cette incapacité de s'exprimer ou de parler la langue du pays d'accueil prive la personne de créer, au départ, des liens d'amitié.

4.2.1.2 Les difficultés climatiques

Au nombre des difficultés que rencontre l'immigrant et auxquelles il est parfois difficile de s'adapter figure le climat. Le grand froid, la neige, les vêtements et les accessoires de protection contre le froid constituent une gêne pour le nouvel arrivant

et cela exige un certain temps pour d'adaptation, surtout quand il vient d'un pays chaud.

Des exemples tirés des documents sonores d'accompagnement du manuel *Circuit 1* concernent les difficultés climatiques.

Paul, Haïtien, de 12 ans :

Moi, je viens d'Haïti, j'ai douze ans, vous me demandez si j'ai trouvé ça difficile de m'adapter au Québec. Ah ! Oui, j'ai trouvé ça difficile, la nourriture était différente et puis j'ai trouvé qu'il faisait très froid. En Haïti vous savez on connaît pas ça : les tuques, les mitaines et les grosses bottes et puis en plus il a fallu que je m'adapte à l'école, ouach! Oui, lorsque ma famille a décidé de s'installer au Québec, je venais tout juste d'avoir six ans, alors j'ai dû m'adapter à l'école et à un nouveau pays en même temps. C'est pas facile pour un enfant de six ans. Vous savez, enfin, tout ça c'est le passé. Aujourd'hui, je suis heureux mais j'espère quand même retourner vivre en Haïti un jour.» (Bande sonore dans *Circuit 1*).

Une Portugaise :

Salut, je m'appelle Marie-Josée. J'ai 18 ans, je suis arrivée au Québec en 1970. Je n'ai pas beaucoup de souvenirs de mon arrivée au Canada. J'étais tellement petite. Je me souviens seulement du froid. Oh, la, la qu'il faisait froid. C'était en décembre et il y avait de neige. Oh! Cela m'a beaucoup impressionnée. [...] (Ibid.)

Une Belge :

Je ne connaissais pas cet hiver qui pique, vous brûle les voies respiratoires et qui nécessite toute une panoplie pour la moindre sortie ; je n'avais jamais vu des bottes rongées par le sel. Je me suis fait prendre plus d'une fois en découvrant, au saut du lit, le soleil franc et le ciel d'azur. Les apparences sont trompeuses. Dehors, le thermomètre indique moins de 22° C! Mais plus que le froid, c'est le soleil qui m'a frappée (*Via*, p.94).

En somme, l'immigrant, qui est la plupart du temps d'un pays plus tempéré que le Québec, éprouve une certaine gêne face au climat « nordique » de celui-ci et le manuel en rend bien compte.

4.2.1.3 Les barrières physiques

Les apparences physiques, soit le teint, les formes des yeux, la taille, la couleur des cheveux et parfois les vêtements, peuvent être des moyens qui facilitent l'identification des personnes. Par ailleurs, l'apparence physique peut jouer un rôle contradictoire tantôt au profit de l'immigrant et tantôt à son détriment. « De nos apparences, ils peuvent savoir qu'on n'est pas des Québécois » dit une jeune cégépienne. (*Via*, p.144). À cela s'ajoute l'accent de la langue parlée souligne la même personne, voulant dire qu'il trahit la provenance de l'immigrant : « Et puis l'accent aussi, l'accent aussi » (*ibid.*) Un immigrant dont l'apparence physique ressemble à celle des natifs peut être pris pour un citoyen de même souche. Par contre un autre qui a une apparence physique complètement différente de celle de la majorité est facilement reconnu comme étranger et, dès ce moment, il est sujet à des différenciations ou même à la discrimination.

Paulina, une Polonaise, dit à ce sujet :

Personnellement, au point de vue physique, moi, venue d'Europe, puisque je viens de Pologne, j'ai eu beaucoup plus de facilité à m'intégrer dans la société québécoise que du monde venu de l'Asie, de l'Afrique, parce qu'ils n'ont pas la même culture, ils sont d'une race différente que nous, et on voit tout de suite physiquement qu'ils sont différents de nous. Mais même...Moi justement, sur mon front, ce n'est pas écrit que je viens d'un autre pays, puisque beaucoup de monde me dit : « Ah tu es Québécoise ! Tu es française », et tout ça. Bien, ça veut dire que comme je suis chez moi comme...La culture ici est quasiment pareille qu'en Pologne, alors c'est pour ça que j'ai eu (sauf bien sûr la langue, là)...mais...c'est pour ça que j'ai eu de la facilité à m'intégrer...(*Via*, p.144).

Donc, nous remarquons que chacun des élèves témoins a vécu un problème au début de son arrivée au Québec, soit le problème linguistique, soit celui du climat dur. Mais il paraît, d'après les témoins cités dans les manuels, que ces problèmes ne tardent pas à disparaître en cédant la place à l'adaptation.

4.2.2 Les problèmes rencontrés et les façons de les surmonter

4.2.2.1 L'isolement

L'immigrant connaît des problèmes d'isolement. Nous en verrons quelques manifestations dans les manuels. Dans *Via* et dans le module intitulé « Qui sont-ils ? Qui sont-elles ? » il y a un entretien, transcrit dans le guide, entre Michel Desautels, l'animateur de l'émission de radio de Radio Canada « Ici comme ailleurs », du 23 avril 1991, et un groupe d'étudiantes du CÉGEP de Bois-de-Boulogne, dont le but est de savoir ce que pensent vraiment ces jeunes de leur vie ici, de leur vie en famille et de leur vie au cégep. Comme réponse à la question de ghettoïsation au collège, l'animateur introduit son idée en disant :

Dans certaines institutions et les écoles secondaires d'où vous êtes venus on se retrouvait avec des situations de ghettos de fait. Même si ce n'était pas souhaité. Il y avait par exemple une telle proportion d'étudiants venus de l'étranger dans certaines classes, ou certains groupes de classe, que les gens vivaient parallèlement à la société québécoise dans laquelle ils sont installés, mais sans très bien se rendre compte de ce à quoi celle-ci peut ressembler. Est-ce que vous avez déjà vécu, senti ça, cette notion de ... » (Guide de *Via*, p.139).

Aline, une libanaise, dit :

On le vit maintenant au collège. On est bien dans des petits ghettos, là. Chaque ethnie va choisir; par exemple, moi je suis Libanaise, je vais rester avec les Libanais...Et puis une Polonaise va rester avec les Polonais. Et, puis les Vietnamiens vont rester avec les Vietnamiens...Parce que nous, on vient d'un même pays, on parle la même langue...cela fait qu'on aime bien ça rester ensemble ...que de rester avec les Québécois, parce qu'on n'a pas vraiment de rapports, on est en parallèle. (...).On fréquente un même cégep, mais on est étranger ; on est vraiment étranger. On se connaît pas l'un l'autre, et puis ça peut vraiment créer des problèmes. (*Ibid*)

Vincent lui répond :

Quand tu rentres dans la cafétéria, tu regardes à gauche, c'est...mettons les Québécois de souche. Puis, à droite, dans un coin tu as tous les Haïtiens, tous les noirs ensemble. C'est frappant (p.140).

L'animateur intervient en disant : « ...rentrer dans un de ces groupes-là, il n'aurait peut-être pas des problèmes mais des résistances? », ce à quoi Vincent réagit

Bien, il n'y aurait peut-être pas résistance du groupe comme tel, sauf que tu es là puis ils forment comme une famille. Tu te sens un peu comme un intrus là-dedans. Mettons que tu as un groupe de Libanais qui sont en train de parler libanais, tu te sens un peu mal de rentrer là-dedans. Ce n'est pas...ce n'est pas du racisme, c'est juste qu'ils forment des gangs, et puis c'est dur d'y rentrer puis de ...de se faire accepter, des fois. (Ibid.)

Aline ajoute :

Il faut des gens qui prennent l'initiative de faire cette démarche-là. On ne peut pas dire : OK., nous, on veut ...on veut parler avec les Québécois, puis que les Québécois veulent vraiment parler avec nous, les immigrants. Mais si eux autres, il sont là sur une autre chaise, à part, et puis nous, à part, on ne va pas vraiment réussir à se comprendre l'un l'autre. Il faut vraiment des gens qui entrent dans notre groupe (p.141).

Marie-Flore est du même avis:

Nous autres on est des immigrants. Les gens ne nous connaissent pas. Je comprends aussi que les Québécois doivent faire leur part, mais à nous autres de leur montrer, parce qu'ils sont chez eux. Puis, nous autres, là, on arrive. Si on ne leur montre pas, bien c'est sûr qu'ils ne viendront pas. C'est comme quand on rentre chez quelqu'un, on n'attend pas que la personne nous dise bonjour. C'est nous autres qui devons dire bonjour avant. Moi, c'est comme ça que je le pense (p.144).

Dans cette longue discussion entre jeunes, qui fait huit pages dans la transcription, il est intéressant de faire remarquer que pour la première fois les auteurs témoignent par l'intermédiaire du discours des intervenants de la nécessité des initiatives de la part du groupe majoritaire auprès du groupe minoritaire afin de l'aider à s'intégrer. D'ailleurs, dans les exemples suivants, les étudiants souhaitent avoir l'aide des Québécois. Aline dit : « On ne peut pas s'intégrer seul, il faut avoir de l'aide. Il faut que les Québécois nous aident. » (Guide de *Via*, p142). Une de ses camarades ajoute :

Il faut pouvoir vous aider avec des outils, avec l'école, les institutions. Ouvrir des programmes d'entraide, de sensibilisation sur les immigrants, apprendre à connaître les différentes cultures, leur richesse, à aimer les différences. (*Ibid*)

À la remarque de l'animateur sur la distinction entre « Eux » et « Nous », ce qui nous rappelle la notion d'exclusion, une collégienne affirme que les Québécois ne lui disent pas cela explicitement, mais c'est parce qu'elle sent qu'elle n'est pas née ici et ses parents non plus: « Mais c'est parce que si, moi, je ne fais pas la distinction, les Québécois vont faire la distinction. Voyez...C'est-à-dire ...si moi je ne peux pas me définir comme québécoise, et les Québécoises ne veulent pas que je me définisse comme Québécoise. (*id*, p.141) . Une Libanaise rajoute « Deux ans et demie ...et ils ne veulent pas me considérer comme Québécoise » (*Ibid.*). Toutefois, une jeune fille, dont on ne mentionne pas le groupe ethnique, a une idée favorable envers les immigrants : « Moi je considère qu'après un certain temps, un immigrant devient un Québécois.». Toutefois, elle ne peut préciser le temps voulu car selon elle, cela dépend de la capacité qu'il a de s'intégrer (*Guide de Via*, p. 142).

La difficulté d'intégration dépend aussi non seulement des barrières linguistiques, et parfois physiques, de certaines résistances de la part du groupe majoritaire, ou même de la ghettoïsation, mais aussi de l'écart qui existe entre les valeurs et la culture de chaque groupe et différentes autres us et coutumes. Regardons-en l'exemple :

Même si on essaie de s'intégrer, on n'arrive jamais à être vraiment Québécois, parce qu'on essaie toujours de s'en aller vers notre groupe. Comme moi, je suis Chilienne. Moi, j'essaie de m'en aller du côté du monde qui... qui est Chilien ou qui parle espagnol, parce que c'est plus facile de parler espagnol, un peu espagnol, parce qu'on a les mêmes cultures et des choses comme ça. Alors qu'on va chez les Québécois, c'est plus fermé. Ils ont une autre...une autre vue de la vie. Comme nous, on est porté à ne pas s'embrasser devant les parents ou à sortir de notre côté. Alors qu'on voit toujours les Québécois ...c'est comme s'ils étaient plus libres de faire ce qu'ils veulent (*Guide de Via*, p.141).

Nous venons de voir que le sentiment d'isolement se manifeste dans nos extraits vu l'écart entre les valeurs de la société d'accueil et celles des immigrants et également à cause de la résistance que manifestent certaines personnes du groupe majoritaire. A ce sentiment d'isolement s'ajoute le sentiment de peur qui inquiète non seulement l'Autre mais parfois les natifs eux-mêmes.

4.2.2.2 La peur

La peur surgit souvent chez les nouveaux arrivants : il faut la combattre pour pouvoir poursuivre l'intégration. Dans le guide de *Via*, une jeune femme dit :

Il y a des peurs des deux côtés. Il y a des peurs aussi du côté des Québécois de ... de ne pas connaître la culture. ...c'est des peurs individuels qu'on a. on regarde des Libanais qui parlent. Peut-être que moi j'ai peur de ne pas comprendre comment ils parlent, ou les différentes idées qui se passent à travers leur tête. C'est toujours comme ça, tout le temps. Puis, je pense qu'il faut commencer très jeunes à éliminer ces peurs-là. (Guide de *Via*, p.143).

L'animateur lui répond :

La peur. Je pense que le mot est assez bien choisi. Ça peut être une grosse peur ou une petite peur. Provoquée ou entretenue. (*Ibid*)

Une Polonaise renchérit :

Mais la peur dont vous parlez, c'est toujours cette peur de ne pas être accepté, d'être rejeté, d'être différent. C'est ça...c'est ça qui fait le plus peur.» (Id, p.144).

Aline, une Libanaise ajoute:

Moi, je crois que ce qui fait le plus peur, c'est que, c'est l'inconnu parce qu'on ne nous connaît pas. C'est qu'on a peur. Un Québécois ne connaît pas c'est quoi un Libanais ou un Arménien. S'il ne connaît pas ça, il va avoir peur. Mais s'il sait tout de nous, il va aimer ça, il va dire : « Oh, vous avez la culture, vous avez tout ». Il va aimer ça. Il va venir nous parler. (*Ibid*.)

4.2.2.3 Les préjugés ou les idées généralisantes

Parmi les problèmes qui entravent le mécanisme d'intégration figurent les préjugés. Ils peuvent, dans certains cas, nuire au rapport qui peut s'établir entre les personnes de différentes ethnies. Même s'ils peuvent être à l'occasion être positifs, les préjugés imprègnent les situations de jugements fautifs qui font obstacle à la compréhension de l'Autre et à sa vraie connaissance. Ainsi, l'animateur de cette même entrevue dont nous venons de parler dit aux élèves:

Il y a aussi... j'allais dire...les espèces de préjugés favorables. On va dire par exemple : toi tu es de toute évidence asiatique, alors on va imaginer que tu es fort en mathématiques, que tu apprends le français en trois mois en débarquant ici, etc. tu vois. Tu vois le genre de trucs qu'on entend sans arrêt. À la limite, ça peut nuire aussi au rapport que tu peux avoir avec les autres, non? (Guide de *Via*, p.143).

Taibou, un étudiant dont on ne mentionne pas l'origine, rétorque :

C'est vrai, parce que comme ça, si ...on me dit que je suis fort en mathématiques, on va dire après ça, c'est moi qui va prendre tous les postes dans la société québécoise. C'est pas vrai. Il y a des Québécois qui sont bons en maths aussi. (Ibid)

L'animateur précise :

Surtout que si, en plus, tu arrives seulement avec mettons 72% en mathématiques, il vont dire : il est nul, hein? Alors que tous les autres à 70 seraient très contents d'avoir eu ça. Tu vois le genre de démarche. On parle encore des étiquettes assez générales, des évidences physiques, linguistiques (Ibid)).

En somme, l'intégration pose de nombreux défis aux immigrants. C'est à ce stade qu'il serait important de sensibiliser les jeunes et de les inciter à s'ouvrir aux diverses cultures, à la communication interculturelle, au dialogue, aux échanges, à l'écoute de l'Autre pour éviter les jugements de valeurs. Ils devraient se mettre à la place de l'Autre afin de voir les choses de son point de vue. C'est en quelque sorte

faire des pas sûrs vers la communication interculturelle qui aboutit à la création des points de rencontre.

C'est à ce stade que nous pouvons parler des moyens et des méthodes efficaces pour surmonter tous les problèmes d'isolement et les préjugés en promouvant le combat contre le racisme et les préjugés. Le rôle qu'a joué le gouvernement québécois dans les modifications des lois concernant la lutte contre le racisme et l'élimination des préjugés a été majeur, de même que l'impact de la grille sur l'élimination des stéréotypes du Bureau d'approbation du matériel didactique (BAMD) afin de promouvoir le droit à la liberté et au respect de tout membre de la société québécoise, indépendamment de son ethnicité, de sa religion et de sa couleur. C'est pourquoi nous avons trouvé peu de traces de racisme ou peu de traces de préjugés et de discrimination dans les manuels analysés étant donné que les auteurs et les éditeurs doivent dorénavant porter attention à ces aspects. Le fait d'éliminer toute trace de racisme ne suffit pas à lui seule mais il faut, d'un autre côté, montrer aux élèves, via leurs manuels et grâce à une certaine pédagogie, les causes du racisme et promouvoir des attitudes correctrices et des moyens paisibles pour en triompher. D'ailleurs, il appert, d'après notre travail, que certains manuels consacrent une partie de leurs objectifs à la lutte contre les préjugés.

Ainsi, dans *Élans 3*, nous trouvons parmi les objectifs, la thématique du combat contre les préjugés et le racisme : « Nous espérons ainsi aider l'élève à se débarrasser de certains préjugés face aux autres cultures et, par extension, à s'ouvrir à la « façon d'être » des francophones. » (*Guide d'enseignement d'Élans 3*, p.14).

Dans l'unité intitulée « Un monde, une mosaïque », le deuxième volet exploité tel mentionné dans le guide, va dans le même sens : « C'est la notion de préjugé vis-à-vis des personnes handicapées. Ce volet se rapproche de celui du multiculturalisme en ce sens qu'il traite des minorités et des différences. ». Il permet de « S'interroger sur

les moyens de combattre la discrimination raciale.» (Guide d'enseignement d'*Élans* 3, p.140).

Il était nécessaire pour les auteurs de *Via* et d'*Élans* 3 d'amener les élèves à chercher la définition du concept de préjugé et de trouver les motifs de discrimination que nous devons combattre en recherchant des solutions efficaces. Ainsi, dans les deux ouvrages, nous trouvons les passages suivants qui donnent une idée des contenus de l'enseignement touchant ces concepts qui visent le relativisme des choses.

En voici des exemples :

Définir le préjugé : c'est une opinion généralement négative, une image caricaturée, un sentiment de peur (Guide d'enseignement d'*Élans* 3, p.142).

Nommer : les motifs de discrimination ; (la race, le sexe, le handicap, la condition sociale, l'origine ethnique), les types d'incapacité (déficience auditive, motrice, de la parole, visuelle, intellectuelle, agilité réduite) (Ibid.)

Proposer une solution pour combattre la discrimination raciale : on peut mieux s'informer ; apprendre à mieux se connaître; éviter les blagues racistes; discuter ouvertement de la question en groupe; combattre la discrimination raciale en... (Ibid.)

Prendre conscience que nous avons tous et toutes des préjugés et que ces préjugés peuvent être des causes de discrimination. (Guide d'enseignement d'*Élans* 3, p.144).

Comprendre pourquoi et comment combattre la discrimination raciale. (Ibid)

À son tour le manuel *Via*, conscientise les élèves à plusieurs définitions qui élucident les différences entre les stéréotype et les préjugés :

Le préjugé ethnique est défini en ces mots par Evelyn Kallen : l'adoption de croyances et d'attitudes à l'égard de certains groupes sociaux, qui sont fondés sur leurs traits physiques et culturels et sur les supposées caractéristiques de leur comportement (*Élans* 3, p.92).

Nous savons que l'ignorance et la peur sont deux sources de préjugés. (Ibid)

Un stéréotype culturel peut engendrer un préjugé favorable ou défavorable et influencer les attitudes et les comportements. Un préjugé défavorable est susceptible de se traduire par des agressions verbales et des paroles exprimant l'antagonisme, l'évitement, la discrimination et la ségrégation (Allport, 1958).

À cet effet, la quatrième étape dans *Élans 3* intitulée « Mieux se connaître, pour mieux se comprendre » est destinée à :

- sensibiliser l'élève aux causes de discrimination raciale;
- lui faire prendre conscience des moyens de la combattre;
- lui faire découvrir que tout commence par l'idée de « mieux se connaître, pour mieux se comprendre (Guide d'enseignement d'*Élans 3*, p.155).

De plus dans le cahier d'activités, le titre des activités concernant les préjugés attire bien l'attention : « *Moi? Des préjugés ? Jamais! La discrimination? Jamais !* » (Cahier d'activités d'*Élans 3*, p.66) et la bulle « Attention ! les préjugés sont souvent la première cause de discrimination. », incite l'élève à mieux se connaître parce que l'ignorance est à la base des préjugés qui à leur tour sont la cause du racisme. Nous remarquons que l'auteur du texte insiste sur le fait de refuser catégoriquement et irrévocablement l'idée d'avoir des préjugés et celle de discrimination.

De plus, quatre énoncés tournent autour d'une seule idée, qui n'est autre que la promotion de la vraie connaissance de l'Autre pour combattre les préjugés, ce qui résume les messages transmis à travers les deux œuvres d'art présentées - à la page 41 du manuel- et suivies d'un texte relatif aux campagnes contre le racisme (Voir annexe H).

- L'ignorance est cause de racisme.
- Les peuples de la Terre devraient mieux se connaître.
- Refuser de voir les autres favorise les préjugés
- Mieux se connaître pour mieux se comprendre (Cahier d'activités d'*Élans 3*, p.68).

Ajoutons les énoncés répertoriés dans l'activité qui parle des suggestions avec lesquelles nous arrivons à combattre la discrimination raciale

- Apprendre à mieux se connaître entre personne de race différente.
- Éviter les blagues racistes.
- Mieux s'informer sur la question (Id. p.69).

De surcroît, l'auteur invite les jeunes à prendre connaissance du rôle du ministère du Patrimoine canadien consistant à combattre le racisme et ce, à travers la remarque :

Savais-tu que depuis 1989, le ministère du Patrimoine canadien invite les jeunes à participer à des activités pour combattre le racisme dans le cadre de la journée du 21 mars. Informe-toi auprès de ton enseignant ou ton enseignante (Id. p.69).

Il appert que le manuel *Élans 3* est l'unique manuel qui traite la thématique du racisme et des préjugés dans le but de sensibiliser les élèves à la nocivité de l'ignorance et d'éveiller chez eux le désir de connaître l'Autre pour se débarrasser des préjugés.

A part le manuel *Élans 3*, nous constatons que très peu nombreux sont les extraits ou fragments qui traitent ce sujet, excepté les quelques bribes ou mentions rapides soulignant la nécessité de l'élimination des préjugés, qui bloquent et empêchent le processus du vrai jugement, afin de céder la place à la découverte et la compréhension de l'Autre. Comme le dit l'exemple d'Anthony, le fils d'un mariage mixte, d'un père Haïtien et d'une mère québécoise « [...] Je ne peux avoir de préjugés envers d'autres races, car je suis moi-même le produit d'un mariage mixte (*Via*, p.98). L'auteur Dussault souligne que ce jeune ignore les barrages d'ethnies ou de races. Il parle français, anglais, créole, et espagnol. Il a le sentiment d'être bien partout.

De plus, pour le couple Alcindor (père et mère d'Anthony) : « Il est important d'ignorer les qu'en dira-t-on et de faire abstraction de l'entourage » (*Via*, p.98).

Cela rejoint la remarque de la chanteuse amérindienne, qui soulignait que, faute de connaissance et de vraie compréhension, les enfants avaient de fausses idées des Indiens. Cette jeune chanteuse amérindienne, Alanis O'bomsawin, dit : « Si les enfants nous connaissent, nous comprennent et nous aiment, ils n'ont pas plus tard la même mentalité envers les Indiens » (*Circuit 4*, p.24).

Sur la question des préjugés et des stéréotypes, il y a insistance sur le concept de l'ignorance qui est à leur base, comme c'est également le cas pour la peur causée par la menace que peut causer la présence de l'Autre pour le natif. De même, il appert qu'il y a une unanimité dans les manuels sur les effets pernicioeux des préjugés.

« Nous savons que l'ignorance et la peur sont deux sources de préjugés » (*Via* p.92).

« Un préjugé défavorable est susceptible de se traduire par des agressions verbales et des paroles exprimant l'antagonisme, l'évitement, la discrimination et la ségrégation.» (Allport, 1958 dans *Via*, p.92).

La remédiation à ce mécanisme de faux jugements que sont les préjugés doit être trouvée dans les démarches de certains manuels « Les étudiants qui avaient suivi le cours d'éducation multiculturelle manifestaient, cependant, une plus grande tolérance et des attitudes plus positives à l'égard des groupes culturels minoritaires.» (Ibid.).

Nous soulignons la présence de quelques stéréotypes, et non des préjugés, tirés de la recherche de Friesen (1983), et qu'on trouve dans le manuel *Via* sous le titre « Caractéristiques positives, neutres ou négatives.» signé de Caron-Bouchard. Le stéréotype ethnique est défini ainsi par Evelyn Kallen (1982) : « Une image de groupe surgénéralisée, standardisée qui amplifie certaines caractéristiques et omet les autres ? » (*Via*, p. 92).

Voici un exemple de réponses recueillies dans la recherche de Freisen (1983)

Groupes	Caractéristiques positives	Caractéristiques neutres	Caractéristiques négatives
Hollandais	Propre, industriel, bon cuisinier, net, rangé	Sabots, bienveillant, tulipes	Ennuyeux, insensible, chiche frustré
Ukrainien	Bonne cuisine, liens étroits, sens de la famille	œufs de Pâques, danse, festivités	«Ukes», sots, farces stupides

Il nous semble important de faire remarquer que Caron-Bouchard attire l'attention du lecteur sur l'importance de l'éducation multiculturelle et de son impact sur les élèves en affirmant que ceux qui avaient suivi le cours d'éducation multiculturelle manifestaient, cependant, une plus grande tolérance et des attitudes plus positives à l'égard des groupes culturels minoritaires.

Via fait allusion sous forme de critique à la distinction entre les termes Québécois de souche, pure laine, de longue lignée, tricotés serrés qu'utilisent les péquistes pour parler d'eux-mêmes aux Néo-Québécois qui ne sont autres que les immigrants. Dans le guide du manuel, nous trouvons des définitions de tous ces termes. Aux yeux de certaines personnes, ces Québécois n'ont du Québec que le terme Québécois ou la citoyenneté. D'ailleurs, les anglophones revendiquent une politique de discrimination positive à leur égard dans les fonctions publiques québécoises selon l'auteur Benoît Aubin, auteur d'un article repris par *Via* :

Les Néo-Québécois réclament que la police, le conseil municipal, reflètent la composition ethnique des wagons du métro (p.75).

Le seul texte dont la présence cause des interrogations quant à sa visée c'est le texte de Jacques Godbout « Qu'est-ce qu'un Québécois ? », qui est très difficile à interpréter par des élèves du secondaire en français langue seconde. Dans ce texte l'auteur révèle son inquiétude face à la politique multiculturelle à des fins électoralistes et il se demande si la société québécoise réussira à intégrer ses minorités ethniques. Rien dans le guide d'enseignement n'explique les idées de l'auteur et ne les contextualise.

L'une des graves erreurs (canadiennes) des récentes années, qui fut un discours aussi bien péquiste que libéral ou conservateur, aura été d'encourager l'épanouissement des consciences minoritaires à des fins électorales : l'idéologie multiculturelle, les subventions aux écoles ethniques et religieuses, comme aux manifestations folkloriques, mènent au fractionnement de la société (*Via*, p.77).

Les étrangers qui ont immigré au Canada ne sont pas tenus de perpétuer les traditions polonaises, jamaïcaines ou coréennes. Cela se fait à Varsovie, Kingston ou Séoul. Est-ce que notre paysage culturel est si plat qu'il en faille briser la monotonie par des interventions transculturelles? (*Ibid.*).

Ces citations laissent entendre que l'auteur préfère pour sa part que le gouvernement québécois mette plutôt de l'avant ce que la société québécoise a d'original et qui mérite d'être adopté par les immigrants et c'est à ce moment que nous pouvons parler d'interculturalisme et non de multiculturalisme. L'auteur Godbout par cette défense qu'il entreprend, reflète le for intérieur des Québécois, eux-mêmes tourmentés dans la définition de leur identité et victimes de minorisation tout au long de leur histoire. Alors, il n'est pas étonnant qu'ils voient dans la présence de l'Autre tant une menace sur le plan économique ou sur le marché du travail que sur le plan de l'identité, sachant que l'Autre fait, de plus en plus, sentir sa différence culturelle dans leur société.

Bien que la société d'accueil soit présentée comme accueillante et grandement ouverte à l'Autre, il ne faut pas confondre les perceptions et les conceptions du gouvernement avec celles du citoyen en tant qu'individu natif et qui continue à voir dans la présence de l'Autre une menace et une rivalité sur quelques plans. Certaines contradictions dans le comportement du majoritaire reviennent à une certaine peur au fond de lui-même causée par la présence menaçante du minoritaire et parfois concurrentielle, notamment sur le marché du travail. Cela est souligné par les auteurs Léger et Léger dans *Via*, quand ils disent du Québécois « qu'il ouvre sa porte à l'étranger pour ensuite l'accuser de lui prendre son emploi. » (*Via*, p.87).

Qu'il soit de réaction plus que d'action provient probablement de sa situation de minoritaire : il est condamné à l'excellence dans sa lutte continuelle pour sa survie. (Ibid)

À force de se déchirer entre les cultures, de se partager douloureusement entre le blanc et le noir, le vrai et le faux, le oui et le non, le bien et le mal, le Québécois a fini par assumer ses paradoxes; il vit ses contradictions quotidiennes, se sécurise entre deux chaises où, curieusement, il réussit à asseoir sa sécurité. (Ibid.).

Les aborigènes traitent les québécois francophones de majorité insensible et dominatrice (*Via*, p.75).

Les Québécois blancs, francophones, de souche, sont passés en une génération de minorité revendicatrice à majorité assaillie par une flopée de nouvelles minorités. (Ibid.)

Au moment où l'on s'interroge sur le racisme, quand les minorités visibles défilent dans les rues, avant d'aller battre notre coulpe devant les congrès internationaux, l'on devrait peut-être tenter de voir clair dans nos identités. Sinon, le racisme, au Québec, sera le seul rapport aux autres qui ira de soi (*Via*, p.76).

En tenant de discuter d'eux-mêmes, d'identifier et de résoudre leurs problèmes, les Québécois, invariablement, s'enfangent dans les fleurs du dictionnaire, s'embrouillent, s'excusent, cafouillent, font le tour des mots, se cachent derrière, ne savent plus comment s'appeler (*Via*, p.75).

En fait, nulle part dans notre corpus, dans aucun texte ou extrait, l'Autre n'est représenté explicitement comme cause des problèmes ou comme une personne qui est à la recherche d'une confrontation avec le majoritaire. Excepté dans les exemples que nous avons cités dans la partie précédente, nous remarquons que c'est le natif qui perçoit dans la présence de l'Autre un problème qui le gêne étant donné que le natif garde toujours au fond de lui-même l'amertume de son identité menacée et qu'il doit toujours défendre. Il considère l'Autre comme source de danger pour la sauvegarde de sa culture québécoise qui, selon lui, pourrait se perdre dans le brassage des cultures qui se répandent amplement sous tous ses aspects.

Par conséquent, il est très important de remarquer, dans toutes les références authentiques rencontrées dans le corpus, le peu d'informations ou des références qui révèlent un acte ou au moins une intention de transformation de la part des majoritaires en contact des minoritaires. En revanche, l'ensemble des discours de la part des minoritaires témoigne d'un vouloir, d'un fort désir d'intégration et même d'une aisance dans leur nouvelle société malgré le choc culturel qui s'empare d'eux à leur arrivée dans la société d'accueil. Somme toute, en comparaison avec l'idéologie théorique de l'approche interculturelle dont l'objectif est de promouvoir des échanges et des transformations réciproques entre les groupes minoritaire et majoritaire, nous remarquons que la transformation est unilatérale. Cependant, la société se montre très accueillante, étant donné que le gouvernement apprécie et favorise l'ouverture et l'acceptation.

4.2.3 Les processus d'intégration de l'Autre

Parler d'intégration, c'est parler d'un processus qui conduit une personne à faire des efforts soutenus sur tous les plans pour pouvoir s'introduire dans la nouvelle société, s'y mêler et s'y adapter. Cela suppose la volonté d'adopter les valeurs et les normes de ce nouveau système social car il ne peut y avoir d'intégration sans le

vouloir. Certes, cette nouvelle adaptation n'est aisée ni pour l'immigrant, ni pour l'ensemble majoritaire, qui se voit de plus en plus dissoute dans un amalgame de cultures et de manifestations différentes et étranges pour lui.

L'intégration suppose une attitude d'accueil de la part de la société majoritaire, non seulement à l'échelle gouvernementale mais également à l'échelle individuelle. Donc, il y aurait des efforts mutuels de la part du minoritaire autant que du majoritaire, basés sur l'acceptation des différences, le respect et la valorisation. A cet effet, l'intégration se réalise sur différents aspects parce qu'elle est en lien étroit avec d'autres concepts sociaux comme la langue, le travail, les droits et les libertés.

Nous tenterons de voir comment se traduit cette intégration de l'Autre dans sa nouvelle société sur tous les plans et cela, par le biais des images et des représentations évoquées dans les manuels de français dont les auteurs sont tenus de prendre en compte la diversité culturelle et ethnique de leur clientèle. Nous allons ainsi découvrir, à travers les textes, les efforts déployés par l'immigrant pour réaliser son intégration et voir comment ses efforts y sont décrits. Nous traiterons ici la question de l'intégration en trois points : l'effort linguistique, l'effort d'intégration sociale et le désir de vivre en paix.

Le traitement de la présence minoritaire dans les manuels du primaire semble beaucoup plus marquant que dans les manuels scolaires du secondaire, parfois par le biais de simples mentions de noms ou de prénoms de consonances étrangères provenant de différentes ethnies minoritaires, par des illustrations de photos de personnes minoritaires et par des extraits portant sur les traditions culturelles (folklore alimentaire, fêtes, habits, costumes, etc.). De plus, il est à noter que la dimension d'intégration de la minorité, et surtout des enfants, est fortement axée sur le message véhiculé tout au long de nos extraits sur le fait de transmettre le désir de

ces enfants à s'intégrer et le plaisir ressenti suite à l'aisance éprouvée auprès de cette nouvelle société d'accueil.

Ce souci des auteurs se reflète dans les propos et les paroles des enfants de toutes origines qui essaient d'une façon ou d'une autre de présenter leurs attitudes positives et les efforts d'intégration déployés. Ces efforts sont traduits dans plusieurs domaines sociaux, soit la volonté d'apprendre la langue, premier moyen d'intégration, et le désir de tisser des relations d'amitié interculturelle en salle de classe, milieu typique de la grande société extérieure.

4.2.3.1 Les efforts linguistiques visant l'intégration

La langue, outil de communication et d'échange, est sans aucun doute le moyen principal que peut utiliser un immigrant pour montrer à la société d'accueil son vouloir et son désir d'être mieux accepté et intégré. Dans le manuel *Périscopes 3*, sous le titre « Bienvenue! », désignant l'accueil et l'ouverture du pays d'accueil, certains élèves avouent leur amour et manifestent leurs efforts d'intégration à la nouvelle société.

Un élève chinois de neuf ans qui est entré au pays à l'âge de six ans raconte : « Je connais quelques mots de chinois. Mais je parle surtout le français et un peu d'anglais. [...] J'aime beaucoup le Canada » (Ibid., p.39). Une autre petite colombienne de neuf ans dit : « Tout ce dont je me rappelle de la Colombie, ce sont les fêtes populaires. Les Colombiens parlent l'espagnol, mais moi, je m'exprime mieux en français maintenant. (*Périscopes 3*, p.40). Une Jamaïcaine de 10 ans ajoute : Moi, je suis née au Canada et je parle très bien le français. Je ne suis jamais allée en Jamaïque, mais ma mère m'a promis de m'y amener un jour. » (Ibid., p.41). Un Israélien arrivé à l'âge de deux ans mentionne sa trajectoire:

À quatre ans, je suis allé à l'école juive de Beth Mimin. J'y ai appris l'anglais et l'hébreu. Après, j'ai changé d'école pour apprendre le français. La première année a été très difficile pour moi. J'ai dû redoubler. Mais aujourd'hui, j'ai de très bonnes notes (Ibid., p.42).

Un Québécois d'origine grecque raconte que même sa mère s'est mise au français : « Maman a vite appris le français et je pense que c'est elle qui, la première, s'est fait des amis. » (Cahier d'activités de *Circuit 4*, p.93). Également, une mère haïtienne qui trouvait des difficultés au départ dans sa nouvelle vie, a appris la langue anglaise et terminé avec succès son cours au Centre des femmes de la rue Saint-Urbain. Elle en était fière et elle s'amusait à parler anglais et tenait même des taquineries dans la langue de Shakespeare. L'auteur nous dit : « Cet effort, celui d'apprendre l'anglais, et toutes les activités auxquelles elle s'était inscrite lui avaient procuré l'occasion de rencontrer beaucoup de gens. » (*Via*, p.53).

Une Québécoise d'origine belge explique, non sans humour, sa connaissance progressive des québécismes:

Bien sur, j'ai un accent mais j'utilise maintenant spontanément des mots tels que magasiner, dispendieux, tanner, mitaines et tuque. Je ne suis plus ahurie quand on me suggère, dans un magasin, d'aller me chercher un carrosse ou quand mon mari me demande de prendre la chaudière dans la valise de la voiture! (*Via*, p.94).

Cette personne va même jusqu'à défendre le français du Québec en disant :

Et quand j'entends des francophones passer spontanément à l'anglais avec un interlocuteur anglophone qui se débrouillait pourtant pas mal en français, ça me fait râler! [...] j'avais avantageusement remplacé *baby-sitter*, *car wash*, *freezer*, *kitchenette*, *traveller's cheque*, *timing*, par les termes français correspondants. Par contre, je suis choquée d'entendre des Québécois – qui peuvent être si pointilleux sur la sauvegarde du français – parler sans vergogne de *map*, de *plaster*, de *napkin*, etc. (Ibid.).

En plus de ces efforts linguistiques, s'ajoutent plusieurs autres efforts sur tous les plans comme sur le plan du travail et sur les plans social et culturel.

4.2.3.2 Les efforts dans le milieu de travail

A l'effort linguistique, s'ajoutent les efforts et les essais d'intégration au cœur même de la société d'accueil à travers le travail ou les activités de la part des personnes minoritaires adultes. L'étranger est représenté comme un membre actif désirant avoir un rôle dans cette société et créer des relations sociales. Il nous semble que les auteurs sont de plus en plus conscients de l'importance de présenter le personnage de l'Autre, enfant, ou adulte, dans un rôle valorisant afin d'initier la majorité à en prendre également conscience. De plus, il n'est pas sans intérêt de dire que certains immigrants, à force de vouloir s'intégrer, s'éloignent de leur culture, s'assimilent, en somme.

En voici quelques exemples :

Marie-Flore est arrivée d'Haïti à l'âge de trois ans. Dans une entrevue de Michel Desautels avec les jeunes du cégep de Bois-De-Boulogne qui apparaît dans le manuel *Via*, elle dit ceci :

[...] ça fait à peu près deux ans et demi que j'ai commencé à fréquenter les « affaires » haïtiennes. Avant, je ne connaissais pas ça. Je n'y allais pas. J'allais tout le temps dans les « affaires québécoises. Mais maintenant que je le fais, je trouve ça le fun, fait que ... J'ai oublié ma culture un peu. Mais ce n'est pas que je l'ai oublié, c'est juste que je vis quand même ici, je n'ai pas vraiment le choix. (Guide d'enseignement *de Via*, p.139).

Une immigrante belge communique son sentiment d'être utile et de jouer un rôle dans sa nouvelle société.

J'ai retrouvé rapidement du travail à domicile, il est vrai, et je n'ai pas de collègues- et si je me sens encore souvent seule, au moins, je me rends utile et je gagne ma vie, ma vie québécoise trouve un sens (*Via*, p.94).

D'autres personnes se sacrifient pour le travail afin de subvenir aux besoins de leur famille et cela, au détriment de leurs présence avec la famille et les amis, comme ce père haïtien : « Il travaillait de longues heures et ne pouvait être à la maison comme il aurait aimé. Il passait plus de temps dans sa voiture taxi qu'en compagnie des siens.» (*Via*, p.53). Un jeune Haïtien manifeste son puissant désir de trouver un travail qui le valorise et l'intègre au Québec : « Je voudrais devenir docteur en médecine générale et être bien payé comme un médecin québécois. Sur le marché du travail, j'aimerais aussi développer de bonnes relations pour avoir un bon Québec.» (*Via*, p.96). Une mère grecque raconte dans une lettre son arrivée au Québec et se souvient de son père qui a travaillé vigoureusement et encore de sa mère qui a dû travailler pour contribuer avec le père à gagner leur vie et aussi pour mieux s'intégrer dans leur nouvelle société.

Papa a travaillé très fort et au début ses amis lui ont beaucoup manqué. Il n'avait personne à qui parler véritablement en dehors de la famille. Cela a transformé son caractère. Il est devenu plus solitaire. Et puis maman a dû travailler à l'usine. En Grèce, elle restait à la maison (*Cahier d'activités de Circuit 4*, p.93).

Comme nous le remarquons, le travail les prive de jouir de leurs moments intimes avec la famille ou avec les amis, il modifie leur rythme de vie et parfois leurs caractères parce qu'ils deviennent plus solitaires. Le milieu de travail est donc le creuset où se fondent les Québécois et les Néo-Québécois.

4.2.3.3 Les autres efforts

Les efforts des immigrants se déploient aussi sous la forme de leur participation à des activités sociales et culturelles qui leur permettent de mieux connaître la société d'accueil et de tisser des relations d'amitié. Une jeune Haïtienne raconte que sa mère a eu du mal à s'adapter à son nouveau pays au début, mais qu'elle y est arrivée parce qu'elle avait fait l'effort de s'inscrire à des activités communautaires (*Via*, p.53).

Concernant cette mère haïtienne et son amie québécoise, l'auteur nous dit :

« Et voilà que les deux femmes s'organisent des d'échanges culturels, comme elles disaient. En riant, elles nommaient ainsi leurs rencontres [...]. Leur « programme d'échanges » touchait des aspects du quotidien » (p.53).

Une Portugaise s'étonne de son acculturation :

[...] Aujourd'hui, je connais beaucoup plus le Québec que le Portugal. Vous comprenez, c'est ici que j'ai grandi. Le Portugal est le pays de papa et de maman et c'est un pays que j'aime beaucoup.» (Bande sonore dans *Circuit 1*).

Un Québécois d'origine grecque va dans le même sens:

Aujourd'hui, j'ai moi aussi un enfant. Il est né ici et je voudrais qu'il sache bien qu'il est Québécois, mais je voudrais aussi qu'il conserve nos traditions et qu'il soit fier de ces origines grecques.» (Cahiers d'activités de *Circuit 4*, p.93).

Une Haïtienne exprime son sentiment d'aisance en disant :

Haïti sera toujours mon pays chéri. On ne peut couper ses racines. Mais ici, maintenant, c'est aussi chez moi. J'aime bien. La neige et madame Painchaud. (Son amie québécoise). (*Via*, p.53) [...] Même sa fille était, somme toute, satisfaite du genre de vie qui était devenu le sien (*Via*, p.52).

Également dans *Via*, une Belge raconte comment, en un an, elle en est venue à considérer le Québec comme son pays. (p.93) et une Marocaine énonce son désir de partage : « J'ai appris du Québec, je veux donner en retour » (p.61).

Quelques témoignages dans le même manuel *Via* attirent également l'attention du lecteur, non seulement sur la volonté des immigrants de s'intégrer, mais aussi sur celle de devenir Québécois au vrai sens du terme, comme le montre le titre « Les jeunes Néo-Québécois et Néo-Québécoises, comme un vrai Québécois pure laine.» (p.96). Ceci rejoint bien l'idée du modèle assimilationniste où le groupe minoritaire se dissout dans la société d'accueil. Un jeune Haïtien, Josué Pierre-Louis en 2^e

secondaire dit :

Je voudrais vivre au Québec comme un vrai Québécois pure laine. Je voudrais avoir les mêmes droits, sans discrimination et sans qu'on abuse de la naïveté de certaines personnes ou qu'on les exploite. J'aimerais vivre au Québec et faire ma part de citoyen comme les autres. Au sujet de la langue, je crois que le gouvernement du Québec a le droit de garder sa langue maternelle, le français, et de faire respecter sa loi qui veut qu'on parle le français au Québec. Étant citoyen, canadien, québécois, je me sou mets à cette loi (*Via*, p.96).

Une Québécoise d'origine belge témoigne de ses nouvelles racines:

Je commence à devenir plus québécoise qu'une québécoise de naissance. Je me sens maintenant d'ici, c'est ici ma vie, mon avenir. La Belgique, désormais c'est pour les vacances. [...] Il y a des gens d'ici qui, même s'ils ne sont pas encore des amis, commencent compter pour moi. Je découvre Michel Tremblay et Gabrielle Roy avec bonheur et guette les chroniques de Pierre Foglia dans *La Presse*. En sillonnant ma nouvelle ville à pied, j'ai le coup de foudre pour des quartiers pleins de contrastes et de charme dont l'architecture me ravit (*Via*, p.94).

En somme, nous remarquons que les auteurs de ces manuels mettent en relief tous les efforts que l'Autre déploie pour mieux s'adapter et s'intégrer à la société d'accueil pour s'y fusionner, étant donné que, dans tous les extraits sélectionnés, les immigrants se sentent à l'aise, satisfaits et trouvent dans cette société un terrain de refuge.

4.2.3.4 La recherche de la paix et de la liberté

Il s'avère évident qu'à la base de tous ces efforts déployés pour l'intégration résident des motifs substantiels : il faut, d'une part que l'immigrant montre sa capacité, ses compétences et ses besoins, et d'autre part, qu'il satisfasse ses besoins et comble les lacunes et les frustrations dont il a été victime dans son pays d'origine.

Force est de constater que cette terre d'accueil qu'est le Canada ou le Québec est selon certains immigrants l'image du pays où ils peuvent bénéficier de la paix, de la sécurité, de la liberté des droits pour jouir d'un futur plus stable et aisé. L'Autre était et sera toujours à la recherche d'un terrain qui lui épargne souci, malheur, guerre, instabilité, impécuniosité, dénuement, despotisme, autrement dit tout ce qui l'embarrassait dans son pays d'origine.

Sous le titre « *Ici pour vivre en paix* », dans le manuel *Via*, une étudiante vietnamienne souligne avec force la césure entre la vie d'avant et la vie de maintenant :

Lorsqu'ils ont quitté leurs pays où la guerre cruelle et impitoyable régnait jour et nuit, mes parents espéraient trouver la paix et le bonheur en venant s'installer au Québec. Je vis donc au Québec pour d'excellentes raisons [...] Finalement, je vis au Québec parce que la paix ici semble beaucoup plus possible que dans mon pays d'origine.[...] La qualité de vie au Québec, est meilleure que dans mon pays d'origine : de plus mes parents occupent des emplois stables et peuvent assurer notre avenir. Nous jouissons de beaucoup de droits et de libertés...Alors, tout nous semble logique et cohérent (*Via*, p.97).

Dans un autre exemple du même manuel *Via*, l'auteur indique que, pour la majorité des immigrants, c'est le mal dans leur pays d'origine qui les pousse à immigrer dans le but de trouver dans l'immigration un refuge paisible.« Des immigrantes, comme elle, qui avaient parfois mal à leur pays, comme elle.» (*Via*, p.53).

En somme, et d'après ce que nous avons retenu dans nos extraits, nous remarquons que les auteurs de manuels ont le véritable souci de présenter une image réelle du processus d'adaptation de l'Autre où les aspects positifs et les efforts dominent sans que l'on ignore pour autant les difficultés rencontrées. Celles-ci ne tardent pas à disparaître au profit d'une adaptation complète, selon nos auteurs, et

d'une certaine satisfaction à l'égard de cette société qui, dans tous les extraits, a un air accueillant et tolérant envers la diversité des communautés culturelles.

Mais, suite à cette intégration de la part des immigrants de diverses ethnies culturelles, une question se pose qui est celle de la redéfinition de la société québécoise. Il convient de se demander jusqu'à quel point la diversité culturelle constitue une composante de l'identité collective québécoise. Ceci, nous amène à nous demander, également, s'il y a un même degré d'acquiescement de la part de tous les majoritaires envers le minoritaire afin de l'inclure dans le « nous » collectif québécois, comment ce minoritaire est accueilli par le groupe majoritaire et comment cela apparaît dans les manuels. D'où notre partie suivante, qui abordera et la tolérance et l'ouverture et par la suite, l'inclusion.

4.3 L'accueil et l'acceptation de l'Autre

Le Québec qui se veut une société pluriculturelle, met en branle, des projets et des politiques spécifiques pour le développement de relations interethniques et d'attitudes positives envers la culture de l'Autre, surtout au sein du système scolaire. A cet effet, il veille à la qualité du matériel didactique de façon à transmettre l'idée ou le fait que le Québec est un pays d'accueil qui valorise la diversité culturelle et stimule l'échange interculturel.

La valorisation de l'Autre ne se réalise qu'à travers la tolérance et l'ouverture et encore l'acceptation. L'adaptation de la société majoritaire à cette nouvelle composition interculturelle est discutée dans les manuels

Cette capacité d'adaptation et d'absorption, c'est selon Pierre Anctil, la stratégie qu'a trouvée le peuple québécois pour maintenir son identité dans un contexte nord-américain et minoritaire. Or aujourd'hui, c'est évidemment dans la région de Montréal que cette capacité d'adaptation est le plus mise à l'épreuve : plus de 80 groupes ethniques regroupant 350 000 personnes,

soit 24 % de la population. [...] L'avenir du Québec, dit-il, (Pierre Anctil) passe par la reconnaissance de la diversité culturelle de Montréal.» (*Via*, p.100).

Dans notre corpus, les auteurs se préoccupent de montrer le Québec, non seulement, comme terre d'accueil, mais comme apte à accepter l'Autre avec toutes ses différences en dépassant le rapport de dominant et de dominé entre les groupes ethniques et loin de toutes sortes de racisme. Voici quelques exemples de tolérance et d'ouverture tirés des manuels.

4.3.1 La tolérance et l'ouverture

Une très belle chanson intitulée « Bienvenue », que l'on retrouve dans le manuel *Périscopes 3* (1992), au primaire note le fait de démolir les différences physiques et géographiques entre les ethnies et de prêcher l'ouverture à l'Autre afin de l'accepter avec toutes ses différences, indépendamment de son origine, pour pouvoir vivre ensemble en paix sur une même terre d'accueil. D'ailleurs le manuel *Périscopes 3* souligne dans le guide d'enseignement que le module « Bienvenue » est un thème qui permettra aux élèves de se sensibiliser au phénomène de l'immigration et de prendre conscience, ce faisant, de la richesse culturelle que nous apportent les nouveaux arrivants. Les élèves développent ainsi de l'empathie pour les jeunes de leur âge qui doivent tout quitter pour se refaire une nouvelle vie. Ils apprennent surtout à voir qu'au-delà des différentes cultures il y a un tout un fonds commun de valeurs fondamentales aptes à rassembler les gens de toutes les origines dans une grande famille humaine (Guide d'enseignement de *Périscopes 3*, p.130).

Bienvenue

Que tu sois née au Mexique
À Cuba ou en Jamaïque
Le plus important pour moi
C'est que tu te sentes ici chez toi.

Pour quitter ton beau pays,
 Il t'a fallu bien du courage.
 En partant pour ce long voyage,
 Tu as perdu tous les amis.
 Que tu sois né en Gambie,
 En Israël ou en Libye,
 Le plus important pour moi,
 C'est que tu te sentes ici chez toi.

Dans ce pays étranger,
 Souvent, rien n'est plus comme avant.
 Tu te sens parfois rejeté
 Parce qu'on te voit si différent.

Que tu sois née en Allemagne,
 En Ukraine ou en Espagne,
 Le plus important pour moi
 C'est que tu te sentes ici chez toi.

On dit que tu as un drôle d'accent,
 Que tu portes d'étranges vêtements.
 Tu te sens parfois malheureux,
 Tu voudrais bien être comme eux.

Que tu sois née au Chili,
 Au Pérou ou en Bolivie,
 Le plus important pour moi,
 C'est que tu te sentes ici chez toi.

Si jamais le cœur t'en dit,
 Si tu veux qu'on devienne amis,
 Il me fera plaisir de t'accueillir
 Avec le plus grand des sourires.

On peut bien venir d'Afrique,
 Europe, d'Asie ou d'Amérique,
 La seule chose qui compte, après tout
 C'est qu'on soit tous ici chez nous (p.38-39.)

L'intention visée dans cette activité, comme le mentionne l'auteur dans le guide d'enseignement, est de s'informer de ce qu'éprouvent les gens qui quittent leurs pays pour migrer chez nous. Ainsi, il est intéressant de noter que l'objectif visé dans le guide apporte un éclairage sur le vécu des enfants de groupes minoritaires dans la société d'accueil autant dans le milieu scolaire qu'à l'extérieur. Ce thème était absent ou négligé, auparavant, selon les résultats des études faites dans les années 80 par Marie Mc Andrew. Nous pouvons percevoir, par le truchement du matériel didactique, où en est l'évolution de la conscience majoritaire par rapport à ce problème fondamental que vivent la plupart des enfants minoritaires en arrivant au Québec. Nombreux sont les sentiments pénibles, agaçants voire exaspérants ressentis par l'enfant nouvellement arrivé, à savoir la solitude, le rejet, etc. La chanson « Bienvenue » incite l'étranger à dépasser ces souffrances, l'encourage à se sentir chez lui, l'invite à vivre sur cette terre accueillante et indique à l'élève faisant partie de la majorité qu'il faut considérer l'Autre comme un partenaire égal contribuant à l'édification de la société dans laquelle il a choisi de vivre.

De plus, une série de questions faisant suite à ce texte dans le manuel en question sensibilise les élèves à ces sentiments, ainsi : « Selon vous ont-ils raison de se sentir seuls? Croyez-vous qu'il y en a qui se sentent bien quand ils arrivent au Canada? Pourquoi viennent-ils au Canada ? » (Guide d'enseignement de *Périscope3*, p.132). Ceci entraîne les élèves à discuter, ouvertement, entre eux et avec leur enseignant, de leur vécu, de leurs points de vue et de leurs sentiments, ce qui peut susciter chez les enfants minoritaires une certaine empathie envers les enfants minoritaires et peut même créer des terrains de compréhension.

Cette même ouverture à l'Autre se révèle dans le manuel d'immersion *Volet sur le français*, dans un poème intitulé « Les quatre nations », comme réponse à la question qui dit : « On a besoin de toute sorte de monde pour faire un monde, n'est ce pas?

Voici un touchant poème.» (p.97). Ce poème reflète encore l'idée de la sensibilisation des élèves à l'aspect positif des différences :

Les quatre nations

On a élevé des frontières
Pour séparer des pays
On a même fait des guerres
Pour sauver des vies.

On entend «Il n'est pas comme moi!»
Tant mieux s'il est différent!
Tu imagines un monde exactement comme toi?
Tout noir, tout rouge, tout jaune ou tout blanc...
Que ce serait ennuyant!

On a divisé le monde en quatre :
Il y a quatre nations », comme on dit
Ça nous permet de mieux nous battre
Quand l'amour sombre dans l'oubli.

Être différent ne donne-t-il pas envie de
Connaître les gens de l'Afrique, de l'Amérique, de l'Europe et de
L'Asie?
Et de savoir que sur chaque continent, ces nations
Font naître
Des enfants qui veulent eux aussi connaître ta vie.
(*Volet sur le français*, p.97-100).

De surcroît, le cahier d'activités du même manuel appuie cette idée en déclarant que d'après ce poème : « Être différent donne envie de connaître les gens des autres nations. » (Cahier d'activités, p.75). Cette idée stimule l'élève à chercher à s'informer beaucoup plus sur les autres élèves de sa classe pour mieux les connaître afin de les comprendre et pouvoir communiquer et échanger.

Le guide d'enseignement de ce matériel contient les idées d'activités suivantes :

- faire une recherche à la bibliothèque sur les différentes cultures;
- organiser une fête gourmande et y présenter des mets typiques des différents pays;
- planifier une semaine multiculturelle. Les enfants pourront se vêtir à la manière des gens d'autres pays, danser, chanter, se familiariser avec les différentes cultures. (p.115)
- faire imaginer un monde idéal. (p.111).

Dans *Élans 3* (1994), sous le titre « L'étranger », une longue chanson raconte l'histoire des différences entre les habitants d'un même pays, soit les différences ethniques et sociales, tout en invoquant la bonté et non pas la charité, le respect, l'amitié et la tendresse, afin de créer un monde où il n'y aurait plus d'Étranger, où il n'y aurait plus ce sentiment de dépaysement mais, par contre, un monde où règnent l'amour, la tolérance et la joie du partage. D'ailleurs cette chanson résume bien les notions et les concepts que l'éducation interculturelle vise dans son approche pour combattre ce sentiment de dépaysement, le regard méfiant envers l'Autre, l'isolement à cause de ses différences de mœurs ou de race comme mentionné dans la chanson. (Voir la chanson dans l'annexe I).

De plus, dans le cahier d'activités, - et avec la question - « qui est cet étranger? »- l'auteur veut attirer l'attention de l'élève sur le fait que cette chanson s'adresse à plusieurs catégories de personnes ou encore certaines ethnies qui sont la cible de la discrimination ou du rejet. Mentionnons-les : « Les autres, L'Italien, le Polonais, l'homme de la ville d'à côté, les pauvres, les quêteux, les moins bien habillés, l'étranger c'est moi et quelques autres, l'Arabe, le Noir, l'homme de partout, je suis l'étrangère, on est toujours l'étranger de quelqu'un. » (Guide d'enseignement d'*Élans 3*, p. 189).

S'ajoute dans *Élans 3*, et avec le titre expressif et connotatif « Fermez les yeux », un texte dont le thème est l'acceptation et où l'auteur nous invite à ne

connaître l'Autre qu'à travers le cœur, en lui parlant, tout en ayant les yeux fermés pour mieux le juger, car parfois ce que voient les yeux peut influencer le jugement de la personne. Ainsi, on ne se rend plus compte des différences raciales après avoir ouvert les yeux, mais on voit juste ce qui est nécessaire à la compréhension de l'Autre, à l'échange, au respect et à son acceptation. Ainsi, voit-on probablement ses qualités intérieures et les caractéristiques de sa personnalité loin de tout ethnocentrisme et de toute discrimination basée sur la race, la couleur, le rang social, etc.

Regardons l'extrait :

Fermez les yeux

Fermez les yeux
Ne me regardez pas
Gardez-les fermés lorsque
Vous êtes avec moi
Apprenez à me connaître
Parlez-moi

...

Ouvrez les yeux
Regardez-moi
Vous ne verrez pas la couleur
De ma peau
La texture de mes cheveux
La couleur de mes yeux
Vous allez encore me connaître
Et m'aimer (*Élans* 3, p.54).

(Rachel Olsen, 16 ans, Saint-Albert, Alberta
les gagnantes du concours Pour mettre fin au racisme,
Ministère du Patrimoine canadien, 1993).

À la question de compréhension : « En quoi consiste l'idée de Rachel Olsen pour mettre fin au racisme? » la réponse de l'auteur du manuel est la suivante :

Si on ferme les yeux, rien ne vient troubler la relation entre les individus, ensuite quand on ouvre les yeux, on connaît déjà la personne, on ne peut plus changer d'avis à son sujet. L'aspect extérieur, la couleur de la peau, des cheveux, des yeux, ne peuvent plus tenir la relation établie (Guide d'enseignement d'*Élans 3*, p.159).

Un autre poème du manuel *Élans 3* traduit une réalité identique

Le poète

Jamais jamais je ne pourrai dormir tranquille aussi longtemps
 Que d'autres n'auront pas le sommeil et l'abri
 Ni jamais vivre de bon cœur tant qu'il faudra que d'autres
 Meurent qui ne savent pas pourquoi
 J'ai mal au cœur mal à la terre mal au présent
 Le poète n'est pas celui qui dit Je n'y suis pour personne
 Le poète dit J'y suis pour tout le monde
 Ne frappez pas avant d'entrer
 Vous êtes déjà là
 Qui vous frappe me frappe
 J'en vois de toutes les couleurs
 J'y suis pour tout le monde

(Claude Roy, Poèmes d'aujourd'hui pour les enfants de maintenant, *Élans 3*, p.54).

Le message à transmettre à travers ce poème, tel que mentionné dans le guide d'*Élans 3*, est bien celui-ci : « La volonté de lutter pour la liberté et la justice sociale. » (Guide d'enseignement, p.158). C'est un message humain qui incite tout le monde à contribuer à cette lutte par la volonté d'accepter l'Autre, de l'accueillir, de partager et d'échanger avec lui, de penser à ses soucis. Ceci justifie le thème de ce poème, qui est la solidarité humaine, tel précisé par l'auteur dans le guide.

Dans le livre de l'élève d'*Élans 3*, l'auteur a voulu familiariser les élèves de différentes ethnies à la Charte canadienne des droits et libertés afin de souligner l'égalité des chances fournie à chaque citoyen, indépendamment de son origine et de

sa culture, et attirer leur attention davantage sur leurs droits dans un pays où règne la démocratie et la liberté.

Parmi les clauses, l'auteur a mis en relief les suivantes :

- Garantie des droits et libertés

1. La Charte canadienne des droits et libertés garantit les droits et libertés qui y sont énoncés.

- Libertés fondamentales

2. Chacun a les libertés fondamentales suivantes :

- a) liberté de conscience et de religion ;
- b) liberté de pensée, de croyance, d'opinion et d'expression, y compris la liberté de la presse et des autres moyens de communication ;
- c) liberté de réunion pacifique ;
- d) liberté d'association.

- Droits à l'égalité

15. (1) La loi ne fait acception de personne et s'applique également à tous, et tous ont droit au même bénéfice de la loi, indépendamment de toute discrimination, notamment l'origine nationale ou ethnique, la couleur, la religion, le sexe, l'âge ou les déficiences mentales ou physiques (*Élans* 3, p.51).

Les poèmes et les chansons, moyen agréable et éducatif d'entrer dans la culture de l'Autre, constituent au primaire la pierre angulaire de la transmission du message d'ouverture envers l'Autre, à la tolérance et au respect des différences sans aucune discrimination. En outre, l'extrait concernant la Charte canadienne sur le droit à l'égalité incite les élèves dès leur enfance à s'initier à la question des libertés et des droits de tout être vivant dans la société canadienne. Il est très utile alors de cultiver ces concepts dès les classes primaires.

A part les extraits, nous aimerions présenter ici un collage de toutes les mentions qui mettent en évidence la notion d'ouverture, d'acceptation et de tolérance. Ainsi en est-il du titre « Montréal ville ouverte », titre attirant avec son sous-titre « Tolérance? Goût nouveau de l'exotisme. Contrairement à la légende, des Québécois ouvrent la porte aux nouveaux venus. » (*Via*, p.98). Mme Ayotte, de la Ligue haïtienne de soccer, signale « la communauté m'a acceptée d'emblée. » (Ibid) « Une des premières choses qui m'ont frappée est l'amabilité des gens. Un chauffeur d'autobus qui vous salue, je n'avais jamais connu cela! » signale un autre immigrant (*Via*, p.93) « Contrairement à un mythe fort répandu, les Québécois sont ouverts à l'étranger. » affirme l'historien Paul-André Linteau. (*Via*, p.99). En effectuant leurs pérépiles à l'étranger « les Québécois ramènent une passion pour d'autres cultures. Des idylles aussi.» (Ibid.).

L'auteur de l'article « Montréal ville ouverte » Fulvio Caccia, nous informe que les inscriptions des Québécois au cours de danse africaine, à savoir les gens de théâtre mais aussi les profs, les ouvriers de la construction et les serveuses démontrent que « La danse aussi est un excellent moyen de sentir une autre culture. Les cours de flamenco, de danses latino-américaines et africaines font florès (*Via*, p.99). Ajoutons l'intervention du percussionniste Michel Séguin, qui selon le même manuel (Ibid) a été le précurseur dans l'introduction des percussions africaines à sa musique.

Cette ouverture se manifeste également dans les mariages mixtes entre les Québécois et certaines ethnies minoritaires, ce qui montre que les Québécois s'ouvrent de plus en plus vers l'Autre. Cependant, cette idée n'est présente que dans le manuel secondaire *Via*, dans un texte où une dame québécoise mariée à un Haïtien dit ce qui suit : « Épouser une personne d'une autre culture présente aussi des avantages.» (*Via*, p.98), et dans deux autres textes :

Actuellement, de plus en plus de mariages unissent des conjoints de Cultures, de races ou de religions différentes. Cette réalité se constate tous les jours davantage dans les sociétés ouvertes à l'immigration et aux voyages internationaux. Au Québec, les couples dont un des conjoints appartient à une minorité ethnique, raciale ou linguistique représentent 8% de tous les mariages, le taux moyen des pays occidentaux (*Via*, p.97).

Au début, les gens étaient surpris que moi, une Québécoise, je m'intéresse à des vieilles histoires qu'ils voulaient plutôt oublier, puis peu à peu la magie opérée et ils se sont souvenus. Les mariages mixtes entre Québécois francophones et allophones ont doublé en 10 ans. On est ainsi passé de 13000 mariages mixtes à 25 000 (*Via*, p.99-100).

Sous le titre attrayant « Les C.O.E.U.R.S. québécois » dans *Via*, nous faisons connaissance des six attitudes déterminantes du Québécois à la veille du troisième millénaire selon les propos des deux auteurs Léger et Léger qui expliquent le sens de l'acrostiche.

Le O des C.O.E.U.R.S québécois est celui de l'ouverture. La chaleur et la joie de vivre des Québécoises et des Québécois ont été reconnues dès les débuts de la colonie; elles ne sont toujours pas démenties. Leur générosité est proverbiale, leur hospitalité légendaire (*Via*, p.87).

En effet, nous remarquons qu'à travers notre corpus, le thème de la terre d'accueil qu'est le Québec prédomine étant donné que les auteurs choisissent de préférence des extraits évoquant l'ouverture vers les autres ethnies tout en déplorant et bannissant le rejet et l'ignorance envers l'Autre afin de prêcher la tolérance et l'acceptation. Au niveau primaire, ceci se manifeste soit par des chansons, soit par des poèmes en harmonie avec l'âge des élèves pour attirer leur attention et influencer leurs esprits. Quant au niveau secondaire, ce thème prend de l'ampleur via des textes de la vie réelle, autrement dit, des références à certaines personnes témoignant de leur vécu et via des statistiques qui donnent plus de vraisemblance au témoignage. En vue de donner une belle image de la société d'accueil, les auteurs ont choisi ingénieusement leurs textes et leurs extraits de façon à tracer un portrait positif de l'accueil de cette

société dans le but sans doute de respecter les critères de la grille d'approbation des manuels du BAMD. Cependant, nous trouvons que, quel que soit le pourcentage (faible ou élevé) des extraits qui rendent compte de cette tendance à l'ouverture et à l'accueil dans notre corpus, cet aspect nous semble intéressant puisqu'il assure une sensibilisation interculturelle plus large des élèves et donne une image sécuritaire pour les ethnies culturelles minoritaires. Néanmoins, une question se pose : si l'ouverture à la diversité culturelle est si valorisée dans ces extraits, encore faut-il savoir comment elle se traduit sur terrain entre les élèves en salle de classe et même hors de la salle de classe. De plus, cette ouverture à l'Autre qui se traduit de la sorte dans les manuels implique-t-elle une tentative d'inclusion de ce minoritaire au vrai sens du mot ?

4.3.2 L'inclusion

Le fait de consentir à inclure l'Autre dans l'endogroupe apparaît explicitement dans la définition claire et précise mentionnée, sans aucune discrimination et sans recours à des termes servant à l'appellation de l'Autre, dans le manuel *Via*. Dans ce manuel et sous le titre « Des Québécois ? » on discute de l'intégration des immigrants dans la société Québécoise à l'occasion d'un colloque organisé à Montréal. Un Québécois y est défini comme : « Quiconque vit au Québec et aime assez le Québec pour en faire sa patrie. » (p.76) Et on rajoute également, « Les habitants du Québec sont des Québécois, sans égard à leur origine ethnique ou linguistique. Un Québécois possède un passeport canadien et maîtrise la langue française. » (p.77).

D'autres mentions dans *Via* révèlent une intention d'inclure l'Autre dans la société majoritaire d'une façon respectueuse :

Quelle est l'appellation polie, qui ne fasse ni raciste ni ethnocentrique, de ces

nouveaux venus qui n'ont souvent de québécois que l'adresse? (p.76).

Les péquistes introduisirent donc, maladroitement, des précisions du genre de souche, pur laine, de longue lignée, tricotés serrés, pour parler d'eux-mêmes à ces Québécois qu'on essaie de nommer sans les vexer, groupes culturels, communautés ethniques, d'arrivée récente, en voie d'intégration [...] (Ibid.)

On peut voir dans ce manuel le refus de certains auteurs d'intégrer les immigrants et de les fusionner dans la société d'accueil. Par ailleurs, on peut relever l'autre point de vue qui veut détruire les frontières de séparation et accepte les variations apportées à l'identité québécoise qu'impose le pluralisme culturel. Il est important de noter que la thématique de l'identité québécoise sera sujette à des débats incontournables tant et aussi longtemps que le mot « québécois » se référera à plusieurs variations comme signale le sociologue Marcel Rioux en évoquant la variété des appellations des Québécois dans son texte inséré dans le manuel *Via*.

Si les Québécois étaient tout seulement Québécois- comme j'imagine que les Italiens sont Italiens- les choses pourraient paraître plus simples, encore faudrait-il savoir pourquoi il y a tant de variations dans leur appellation. La réalité nous commande donc de considérer les Québécois comme un groupe ethnique dont la personnalité collective s'est tissée au cours de l'histoire et dont la trame se compose de traits français, américains et canadiens (*Via*, p.78).

Remarquons qu'il ne suffit pas d'être ouvert aux autres ethnies culturelles et de parler d'une mosaïque de cultures d'une façon théorique et idéologique : il faut qu'il y ait un vrai désir de dialogues et d'échanges interculturels concrets et réels entre les différentes ethnies pour pouvoir parler d'interculturalisme et non de multiculturalisme. D'ailleurs, Rioux insiste sur ce point en disant : « Il faut éviter de considérer que ces traits sont juxtaposés et conservent leurs caractères originaux. Au contraire. Pour en arriver à une plus juste représentation des choses, il faut penser à une mosaïque en mouvement » (*Via*, p.78).

Par ailleurs, si les Inuit sont, quelquefois, sujets de certains extraits, il n'en reste pas moins que leur position géographiquement isolée les marginalise.

Il n'existe pas de lien routier entre cette partie du territoire et le sud du Québec, pas plus qu'il n'y a de route reliant des villages entre eux. L'avion demeure le seul moyen pratique pour se déplacer d'un village à l'autre, ou pour entrer et sortir de la région. (*Radio Puce*, p.112).

Dans l'ensemble, les auteurs de *Via* et d'*Élans 3* insistent sur l'engagement en faveur d'une tolérance et d'une ouverture à la diversité culturelle et ethnique. Les minoritaires, de leur côté, sont présentés comme n'épargnant aucun effort pour s'intégrer à la société d'accueil.

En général, la pédagogie des manuels québécois est soucieuse de ne montrer que son approbation face à la thématique de l'altérité mais nous avons l'impression que les auteurs mettent de l'avant la question de l'identité québécoise qui cherche perpétuellement à se définir. Nous remarquons la présence d'une dualité dans la notion de l'identité québécoise tiraillée entre les souvenirs du passé et les inquiétudes du présent

4.4 La prise en compte de la culture traditionnelle et des valeurs de l'Autre

La culture détermine nos habitudes quotidiennes, mais influence aussi nos façons d'agir et de réagir, de penser et de sentir et même de communiquer. Ce qui nous intéresse ici, c'est vraiment ce qu'on nomme la « culture sociologisante » ou « culture minimaliste », qui représente l'Autre dans son vécu quotidien.

Dans notre corpus, nous notons la représentation surabondante des aspects matériels des cultures (traditions alimentaire et vestimentaire, tradition de célébration...), de même qu'une représentation excessive de la culture matérielle, spécialement dans les manuels du primaire.

Quant au niveau secondaire, il va sans dire que la culture y occupe une place importante puisqu'elle fait partie des objectifs des programmes, soit le traitement des attitudes, des comportements et des valeurs. Voyons-en un exemple tiré d'*Élans 3*

La culture, dans *Élans*, ne se présente pas comme un défilé de faits culturels, de lieux communs et de valeurs folkloriques (le Carnaval de Québec, la cabane à sucre, la ceinture fléchée) qu'il importe d'apprendre. Elle ne prend pas non plus la forme de « produits culturels » auxquels l'élève de cet âge a peu de chances de s'intéresser.

La vision adaptée par les auteurs d'*Élans*, compte tenu de l'âge de la clientèle visée, en est plutôt une qui se veut proche de l'élève. Ainsi, l'accent est mis sur la dimension psychologique de la culture, c'est-à-dire qu'on vise à sensibiliser l'élève aux différences et aux ressemblances culturelles, en l'amenant à décrire et à comparer sa « façon d'être » à celle des francophones vivant dans sa région, au Québec, ailleurs au Canada, ou ailleurs dans le monde. Par « façon d'être » nous entendons les attitudes, les habitudes, les comportements, les goûts et les préoccupations des jeunes relativement à divers aspects de la vie (par exemple, la nourriture, la télévision, les «étrangers») (Guide d'enseignement d'*Élans 3*, p.14).

Dans l'introduction de *Via*, l'auteur souligne que le manuel intègre de manière cohérente la culture, la langue et la communication, qui sont les éléments constitutifs de l'enseignement et de l'apprentissage du français.

La culture est prise ici dans un sens non exclusivement littéraire puisque l'on illustre les façons de vivre, de penser, de consommer, de chanter et d'écrire de la collection québécoise francophone d'aujourd'hui. Les bandes audio et vidéo présentent une variété d'accents ainsi que plusieurs niveaux de langue (Guide d'enseignement de *Via*, p.5).

Nous avons recherché à travers les indices et les thèmes abordés dans les textes, toute phrase, mention ou idée qui laissent percevoir les intentions réelles des auteurs à travers leurs choix des textes contenant les messages comme les suivants : « Des cultures différentes peuvent ensemble former une école amusante où il est agréable de vivre. » (Paroles d'un Haïtien de secondaire 2. dans *Via*, p.96), et « Aimer les différences pour pouvoir apprécier les ressemblances après. » (Paroles de l'animateur

Michel Desautels aux cégépiens de Bois-De-Boulogne dans *Via*, p.142), et enfin : « Il est intéressant et profitable de connaître des personnes de différentes ethnies, d'apprendre leur langue et de s'enrichir de leurs coutumes et de leur culture. » (Paroles d'une vietnamienne dans *Via*, p. 97).

Ce qui ressort de notre analyse c'est qu'il y a des lacunes concernant la place dévolue à la culture dans les objectifs terminaux des manuels. En outre nous avons remarqué que les buts visés dans les activités étaient souvent d'ordre linguistique, grammatical, etc., mais par le truchement d'un texte ou d'une activité culturelle.

Néanmoins, nous constatons que les évocations ou les phrases parlant de l'appropriation de la culture de l'Autre, quoique peu nombreuses et brèves, incitent l'élève à comparer les cultures et à voir non seulement les différences mais également les ressemblances au niveau des valeurs communes et universelles. En somme, il reste beaucoup à faire travailler sur ce point, qui mérite une place plus saillante dans les objectifs des manuels.

4.4.1 La culture traditionnelle

Nous abordons dans cette partie la culture matérialiste de l'Autre qui apparaît, dans notre corpus, sous différentes composantes : les costumes traditionnels, le folklore alimentaire, la célébration des fêtes et le type d'habitation. En deuxième lieu, nous abordons, les valeurs socioculturelles, à savoir la famille, le rôle de la femme, l'école et la religion.

4.4.1.1 Les costumes traditionnels

Le thème des costumes traditionnels des pays fait partie de la culture dite «matérielle» mais qui, toutefois, reflète l'identité communautaire de la personne. Ce thème apparaît dans le manuel *Olé ! 2^{ème} cycle (1993)*, dans le projet intitulé

« Revue de mode » et sous le titre « Vêtements colorés ». Plusieurs costumes sont décrits avec leurs accessoires, à savoir ceux de l'Afrique, de l'Égypte, de la Chine et de l'Inde. Voici quelques exemples, tous tirés de *Olé* (1993) :

Pour les hommes et pour les femmes

Les Égyptiens et les Égyptiennes portent la *djellaba*. C'est une robe qui descend jusqu'aux chevilles. Les manches sont longues. La *djellaba* est en général, taillée dans un tissu de couleurs claires.

Souvent, les hommes portent un pantalon large et une chemise sans col sous leur *djellaba*. Ils portent aussi un turban sur la tête et ils enfilent des babouches de cuir dans leurs pieds pour compléter leur costume (*Olé*, p.112).

La mode de tous les jours

Le boubou est un vêtement taillé dans un grand carré de tissu aux couleurs vives. Les Africains et les Africaines de l'Ouest portent le boubou pour travailler ou lors des fêtes. Les boubous sont faits avec des tissus différents : du coton, de la soie, etc. Les dessins imprimés sur le tissu sont variés. On enroule un mouchoir autour de la tête pour compléter ce costume large et coloré. (Ibid.)

Une robe de soie

Ce magnifique *Kimono* est en soie. Cette robe est croisée sur le devant. Elle est serrée à la taille par une large ceinture qu'on appelle l'obi. Dans le dos, la ceinture se termine par un grand nœud. (Ibid.)

Des manches longues, des manches courtes

Les femmes portent généralement leur *Kimono* avec des manches longues et les hommes le portent avec des manches courtes. Ils mettent aussi un pantalon large et plissé sous le *Kimono*. (Ibid.)

De la tête aux pieds

Les Japonaises relèvent leurs cheveux et se font un chignon qu'elles attachent avec des longues épingles. Dans leurs pieds, elles enfilent des chaussures de bois pour garder leurs bas propres et blancs. (Ibid)

Ni épingles, ni boutons

Le *sari* est fait d'une seule pièce. Ce tissu est rectangulaire. Il a cinq mètres de long sur cinq mètre de large. Les femmes enroulent le tissu autour d'elles. Elles n'utilisent ni épingles, ni agrafes, ni boutons pour attacher leur *sari*. Et pourtant, il ne tombe pas ! (p.113).

Quant aux vêtements des Touaregs, les hommes et les femmes qui habitent le désert du Maghreb, ils sont décrits en détail dans le paragraphe suivant :

Les Touaregs portent une très longue pièce de tissu bleu sur la tête. Le tissu est enroulé et descend sur le front et le cou pour protéger le visage. Pour couvrir leurs corps, ils portent trois blouses l'une sur l'autre, attachées par une ceinture. Dans le désert, les nuits sont très froides. Pour avoir chaud, les Touaregs mettent *une gandoura* : C'est un manteau de laine avec un capuchon pour couvrir la tête. Un turban recouvre les cheveux (p.113).

Les costumes sont ici évoqués dans leur pays d'origine et aucune mention n'est présente sur la persistance du port de certains de ces costumes ou de leurs parties ou de leurs accessoires par certaines communautés dans la société d'accueil. Cela n'est évidemment pas nécessairement négatif dans le cas de ces seuls extraits, mais n'apporte aucune information sur la possibilité de visibilité de ces costumes étrangers dans la vie de tous les jours, pendant les fins de semaines, les fêtes ou les jours de la prière de certaines communautés.

Dans le manuel *Radio puce* (1986), la culture fait partie des cours chez les Inuit. Il semble que pour eux la culture est une matière à transmettre d'une génération à une génération à l'autre afin d'en empêcher la disparition, d'autant plus que les vêtements des Inuit répondent aux circonstances climatiques difficiles de leur région et que leur confection exige un matériel spécifique.

Dans les cours de culture, on apprend aussi à fabriquer les vêtements traditionnels inuit. L'atigi, manteau traditionnel masculin, bordé de fourrure de loup ou de chien, était fait de peaux et fermé par un cordon au col, enveloppant ainsi le corps d'une couche d'air chaud.

La culotte, généralement en peau de caribou, était souvent doublée de fourrure. L'été, les manteaux étaient plus légers.

L'amauti, manteau traditionnel des femmes, se prolongeait, à l'avant et à l'arrière, en deux pans qui offraient à la mère une protection supplémentaire contre le froid.

Une extension de l'encolure lui permettait de garder son enfant contre elle, sur son dos, lui transmettant ainsi la chaleur de son corps pour le protéger du froid. On prévoyait à l'intérieur du manteau des poches latérales pour supporter les pieds de l'enfant. Un vaste capuchon couvrait à la fois la tête de la mère et celle du bébé. (p.113)

Dans le cahier d'activités de *Circuit 4* (p.98-99) et sous le titre « Des cultures et des vêtements », les élèves sont invités à découvrir des vêtements traditionnels très célèbres se rapportant à certains pays. Egalement, dans le cahier d'activités de *Périscopes 3* (p.35) et sous le titre « Les gens autour de moi », nous trouvons une diversité de personnes portant des habits folkloriques chacun selon son pays et ses traditions et parfois selon les exigences de sa religion. (Voir annexe J et J1). Quoique stéréotypées, ces illustrations des vêtements folkloriques facilitent l'identification des gens autour de nous et enrichissent nos connaissances culturelles.

4.4.1.2 Le folklore alimentaire

Le thème de la nourriture est également une composante des us et des coutumes des communautés. En cours, les élèves sont invités à ramener des plats de leurs pays d'origine, à les partager avec les autres et à expliquer la caractéristique de chaque plat. C'est un des bons moments où l'élève apprend à vivre en classe l'échange, le partage et le désir de connaître les cultures des autres.

Sous le thème « Dîner communautaire » et le sous-titre « Les petits déjeuners du monde », les élèves nous informent sur leur façon de déjeuner avant d'aller à l'école, chacun selon son pays, pour mettre la lumière sur les ressemblances et les différences.

Voici quelques exemples tirés de *Olé! 2ème cycle*.

Je viens de Chine. Le matin, j'aime manger le *congee*. C'est un plat de riz épais, accompagné de porc rôti à la broche et d'échalotes. Ensuite, je me prépare pour aller à l'école (p.206).

Quand j'étais aux États-Unis, je mangeais souvent des œufs et des saucisses avant d'aller à l'école. Parfois, je prenais des céréales et un jus de fruits. (Ibid.)

Je viens d'Israël. Le matin, je mange souvent du yogourt, une orange et du pain pita. Le pain pita est un morceau de pain plat qui s'ouvre comme une petite poche. Je remplis le pain pita de tomates et d'olives. Après ce déjeuner, je suis prête à passer une bonne journée. (Ibid.).

Je suis né en Inde. Chaque matin, je mange une crêpe de lentilles appelée *dosa*. Cette crêpe est farcie de *massala* : un mélange de pommes de terre, d'oignons et d'épices. Parfois, je mange une crêpe de riz, cuite à la vapeur. En Inde, je mangeais aussi des céréales chaudes avant d'aller à l'école. (Ibid.).

Il convient d'attirer l'attention sur le fait que rien ne nous montre si ces immigrants se familiarisent, au fur et à mesure, avec la nourriture québécoise ou si, vice versa, les Québécois tentent de goûter aux plats des autres cultures.

4.4.1.3 Le folklore des fêtes

Dans les manuels scolaires du niveau élémentaire, nous trouvons souvent le thème des fêtes et des façons de célébrer qui se répètent, non seulement parce que c'est un thème attrayant pour les élèves de cet âge, mais aussi parce que c'est le thème qui laisse une image ineffaçable et des souvenirs impérissables, sources de discussions et d'échanges entre les élèves de différentes cultures.

C'est ainsi que les élèves commencent à connaître les cultures des autres. Cependant, même si le défi consiste à promouvoir l'ouverture à l'Autre et à sensibiliser les élèves dès leur enfance au désir de vouloir connaître d'autres cultures et à les accepter, ce défi ne dépend pas seulement des élèves seuls, mais également de l'enseignant, qui joue un rôle actif dans le processus de l'éducation interculturelle.

La plupart des références à la diversité ethnique se situent dans le cadre des fêtes. Ce thème se révèle bel et bien dans le manuel *Olé! 1^{er} cycle manuel A*, sous le titre *Calendrier multiculturel de la classe*, où les élèves échangent des messages

pour faire reconnaître la fête importante de leur pays. Des exemples abondants illustrent ce thème.

Russie, le 6 décembre,
Aujourd'hui, on fête Saint-Nicolas. Il va donner des cadeaux aux enfants...
(*Olé*, p.131)

Italie, le 6 janvier,
Aujourd'hui on fête l'Epiphanie. La sorcière Befana va offrir des cadeaux aux enfants sages... (Ibid.)
Mexique, le 6 décembre,
Aujourd'hui, on fête la Posada. On suspend une pinata pleine de bonbons. Les enfants se cachent les yeux avec un bandeau » (p.132)

Israël, le 27 décembre,
Dans mon pays, on ne fête pas Noël. On fête la Hanouka pendant huit jours. C'est la fête des lumières. On allume une bougie de la ménorah à chaque jour... (Ibid)

Angleterre, le 25 décembre,
Aujourd'hui, c'est Noël. On fait brûler une immense bûche dans la cheminée. [...]. Tantôt, on va manger notre dessert préféré, le « plum pudding ». (Ibid)

Viêt-nam, le 26 janvier,
Le têt est notre fête la plus importante. C'est la fête du Nouvel An lunaire. On chante, on danse et on fait des spectacles. On mange aussi des bons petits gâteaux de riz. Cette fête dure sept jours. (Ibid)

Ce même titre du « Calendrier multiculturel » se répète dans *Olé! 2^{ème} cycle*, manuel A, où on évoque, quelques autres ethnies dans leurs célébrations de certaines fêtes.

Suède, le 12 décembre,
On fêtera la Sainte-Lucie, lors de cette fête, la coutume veut que la plus jeune fille de la maison réveille ses parents avec du café et du pain au lait. Ensuite, tous les jeunes vont faire une parade dans la rue. Moi, je serai habillée en sainte lucie. Je porterai une robe blanche et une ceinture rouge. Sur la tête, j'aurai une couronne avec sept bougies. Ma sœur sera derrière moi. Elle portera une robe blanche et une couronne d'argent sur la tête. Les garçons

auront un chapeau pointu. Nous irons distribuer des gâteaux aux malades et aux personnes qui travaillent. Je suis si contente! (p.138).

Angleterre, le 25 décembre

On fait brûler une immense bûche dans la cheminée. Hier, on a décoré un sapin et on a accroché des grands bas rouges près de la cheminée. Ce soir, on mangera notre dessert préféré, le « plum pudding » (Ibid.).

Roumanie, le 4 décembre,

On raconte que, pendant l'année, saint Nicolas vit en Espagne. On dit aussi que dans la nuit du 5 au 6 décembre, saint Nicolas arrive sur un grand traîneau. Il va déposer des cadeaux devant chaque maison avec son traîneau et son cheval blanc... (Ibid.).

On célèbre le Nouvel An chinois pendant trois ou quatre jours. Un énorme dragon en papier ouvre le défilé dans les rues. On fait aussi éclater des pétards ; je n'aime pas ça tellement parce que j'ai peur du bruit. On échange aussi des cadeaux et on décore les portes des maisons avec des banderoles rouges. Les jeunes reçoivent des petits cadeaux dans des enveloppes rouges (p.139).

C'est la tradition en Espagne d'avaler douze grains de raisin à minuit, un grain de raisin à chaque coup de l'horloge pour remplir de bonheur chaque mois de l'année... (Ibid.).

En Grèce, on se réunit en famille et entre amis au Jour de l'An, on partage un pain sucré où une pièce de monnaie est cachée. La personne qui trouve la pièce de monnaie aura une année de chance... (Ibid.).

Il appert que malgré les différences dans les dénominations des fêtes entre les différentes cultures, il y a un point commun que tous les manuels mettent en évidence : le fait de se partager des cadeaux, des plats spéciaux à l'occasion des fêtes et de se réunir avec toute la famille. Ces traditions semblent représenter les mêmes valeurs, soit le partage et l'échange, l'amour, la générosité et le respect des liens familiaux, qui sont des valeurs universelles et essentielles à l'humanité entière.

Dans *Alouette 6* (1986), sous le titre « Des traditions de Noël » et sous le sous-titre « Noël est une fête importante dans le monde entier », on évoque les traditions de célébration de la fête de Noël dans certains pays de l'Europe, de l'Asie, et de l'Amérique, comme on le voit ci-dessous.

En France, les enfants croient que c'est Saint-Nicolas qui apporte les cadeaux de Noël. En France, il y a plusieurs siècles. Les religieuses apportaient des cadeaux aux pauvres, cette nuit-là, de la part de Saint-Nicolas. (p.34)

C'est en Allemagne qu'a commencé la tradition de l'arbre de Noël. On prenait des arbres naturels et on les décorait de vraies bougies (p.34).

De l'Italie : « la tradition de la crèche de Noël vient de l'Italie. On fait là-bas de très jolies avec beaucoup de petits personnages. » (p.35).

En Hollande, les enfants déposent leurs sabots près de la cheminée pour que le père Noël les remplisse de cadeaux. (Ibid).

En Grèce, on ne décore pas d'arbres de Noël, mais on prépare de très jolies crèches. Les enfants reçoivent leurs cadeaux au jour de l'An, pas à Noël. (Ibid).

Au Chili, le 24 décembre est le dernier jour de classe avant les grandes vacances d'été. Ce jour-là, les enfants reçoivent de petits cadeaux à l'école. Ils reçoivent d'autres cadeaux de leurs parents le matin de Noël. (Ibid).

En Pologne, pendant le réveillon de Noël, chaque famille garde une place vide au cas où une personne seule viendrait partager le repas. Après le souper, on donne les cadeaux aux enfants puis toute la famille va à la messe minuit (Ibid).

D'autres fêtes importantes de l'année dans plusieurs pays sont évoquées dans le manuel *Olé! 1^{er} cycle*.

Au Japon, on célèbre la fête des lanternes. Toutes les maisons sont illuminées. (p.135).

A Rio, au Brésil, il y a un grand carnaval. On danse dans les rues. On porte des beaux vêtements colorés. p.136).

En Inde, on fête la Divali. On décore les fenêtres avec des petites lampes. On échange des cadeaux et on mange des petits gâteaux. (Ibid).

Au Cambodge, on fête le Nouvel An. On fait des concours de tir à la corde. (Ibid)

Au Liban, on fête la fin du Ramadan, on visite nos cousins et nos cousines. On prépare aussi des gâteaux au miel et aux amandes. Miam! C'est bon! (Ibid.).

De plus dans *Olé! 2ème cycle, manuel A*, des exemples identiques se retrouvent

À la Saint-Patrick, les Irlandais et les Irlandaises portent des vêtements verts. Ils font une parade dans les rues (p.142).

Aux États-Unis, on fête le Jour de l'arbre. On plante des petits arbres près des maisons ou dans les parcs (p.142).

En Inde, on célèbre la fête de Nehru. Nehru a dirigé l'Inde de 1947 à 1964. Il aimait beaucoup les enfants. Le jour de son anniversaire, il y a des concours de dessin et de peinture dans les écoles. (p.143).

Parle-t-on des fêtes des allophones seulement en évoquant leur pays d'origine, ou en mentionnant qu'ils continuent ici, au Québec, de fêter de la même façon ? Nous remarquons que les fêtes des allophones telles mentionnées dans *Olé*, premier et deuxième cycle, sont évoquées seulement dans leur célébration dans le pays d'origine. Nous nous demandons si ces allophones continuent à fêter pareillement au Québec ou s'ils se limitent aux souvenirs.

Par contre, *Circuit 4* (1991) est le seul manuel du niveau secondaire qui évoque le thème des fêtes, dans l'unité intitulée *Ça se fête*, dans le module *Avec eux*, où apparaissent les quatre premiers mois de l'année qui sont chargés de fêtes :

1er janvier, La Saint-Basile

[...] Mais savais-tu ce que c'est la Saint –Basile pour nos amis grecs? Saint-Basile est ce grand apôtre de la Grèce qui prit peu à peu, dans la légende, l'aspect d'un père Noël. En Grèce le jour de l'An est appelé *Protochronia*. A

cette occasion on mange la *vasilopita*, pain sucré dans lequel on cache une pièce de monnaie, symbole de prospérité. (p.71).

16 janvier, Pongal ou Makar-Sankranti

Pour les Indiens, c'est la fête de la récolte, en Inde, dure trois jours....Le pongal est le riz qui vient d'être récolté et qui a été cuit rituellement (Ibid.).

17 février, Têt

C'est pour les Vietnamiens le Nouvel An Lunaire. C'est la plus importante fête religieuse et traditionnelle. Au Viêt-Nam, il y a alors une période de repos qui dure quinze jours et qui coïncide avec la fin de la récolte. Cette fête donne lieu à différentes célébrations familiales et collectives. On mange la *banhtrung*, des gâteaux de riz et l'on offre des vœux. L'âge des Vietnamiens change ce jour-là plutôt que le jour de leur anniversaire de naissance.... (Ibid).

18 février Jour de l'An tibétain

La fête du Nouvel An est un événement très important pour la communauté tibétaine. Les festivités, qui durent environ une semaine, commencent avec le lever du soleil par un moment de préparation spirituelle : le lama bénit les mets spéciaux, puis suivent les chants, des prières et la lecture des textes sacrés (*Circuit 4*, p. 72).

17 mars la Saint-Patrick

À Montréal, les Irlandais, trèfle à la boutonnière, soulignent la fête de leur saint patron par un bal et un spectaculaire défilé qui peut attirer des milliers de personnes (Ibid.).

11 avril Cham El-Nassim

Cham El-Nassim signifie «sentir la brise». Cette fête égyptienne du printemps est célébrée au Québec le lundi de Pâques et elle réunit des Arabes de diverses origines et de toutes religions. On se retrouve lors d'une sortie en plein air puis autour d'une table garnie de plats égyptiens (Ibid).

13 avril Chaul Chhnam

C'est le Nouvel An cambodgien. Il est célébré à la pagode par une cérémonie religieuse. Cette fête est aussi l'occasion de festoyer, de rencontrer les membres de sa famille et ses amis et d'échanger des cadeaux. (Ibid.).

Nous remarquons dans *Circuit 4*, que certaines fêtes sont célébrées pour commémorer des moments glorieux et des événements mémorables faisant partie intégrante de l'histoire et de la culture de certaines sociétés, desquels celles-ci sont

fières. Les fêtes nationales et les fêtes de certains personnages historiques méritent d'être mentionnées pour les valoriser auprès de tous les élèves. Voici quelques extraits de *Circuit 4* (1991) :

En Belgique, nous fêtons notre fête nationale le 21 juillet. Ce jour commémore l'avènement de Léopold 1^{er} en 1831. Sont alors organisés des bals et des défilés (p.75).

Le 1^{er} août c'est le jour de notre fête nationale. C'est ce jour-là, en 1291, que fut signé un pacte perpétuel de défense mutuelle entre des territoires qui sont plus tard devenus le cœur de la Suisse actuelle. [...] (Ibid).

Pour les Hongrois, le 20 août est une journée très importante. C'est la Saint-Etienne. Nous fêtons l'héritage spirituel de notre premier roi de Hongrie. C'est lui qui convertit les Hongrois au christianisme. Il fut canonisé et devint notre patron. [...] (Ibid.).

Notre fête nationale à nous, Français c'est le 14 juillet, jour de la prise de la Bastille. D'abord citadelle puis prison d'État, la Bastille était devenue le symbole de l'absolutisme royal. Cette population fut prise par la population de Paris le 14 juillet 1789 pour être détruite peu après. [...] (p.74).

Pour nous Italiens, la Saint-Antoine c'est l'occasion de célébrer pendant plusieurs jours par toutes sortes de manifestations : messes, processions, jeux, tournois sportifs, spectacles folkloriques et feux d'artifice (Ibid).

On mentionne, dans *Circuit 4*, quelques fêtes à célébrer vers la fin de l'année, durant les mois de septembre, octobre, novembre et décembre.

L'*Oktoberfest* ou le festival de la bière est en Allemagne, et surtout en Bavière, une grande manifestation qui se déroule à la fin de septembre et au début d'octobre. L'*Oktoberfest* de Munich est particulièrement réputé et attire plus de cinq millions de visiteurs.... (p. 76).

La fête de la lune ou la mi-automne est célébrée par les personnes d'origine chinoise qui rendent grâce pour l'abondance des récoltes. Cette fête a lieu le 15^{ème} jour de la 8^e lune. Durant les festivités qui se déroulent généralement en plein air, on mange un « gâteau de lune » (Ibid.).

En Inde on célèbre la fête du Mahatma Gandhi. Il a été une des figures marquantes de l'histoire de l'Inde et est connu à travers le monde pour sa doctrine de non violence (p.77).

Dusshera et Durgâ Puja. En Inde chaque région célèbre à sa manière cette fête qui dure neuf nuits, couronnées par le dixième jour, *Dusshera* où le Bien triomphe du Mal... (Ibid.).

Ce jour-là les Polonais célèbrent la fête de l'indépendance. La Pologne avait disparu complètement de la carte au XVIII^e siècle. Après une défaite particulièrement cuisante, on avait partagé le pays entre les trois puissances voisines et ce n'est que le 11 novembre 1918 que la Pologne a recouvré l'Indépendance nationale. Voilà, donc une raison de célébrer... (p.78).

C'est au tour des Libanais de célébrer leur fête nationale. Au programme : discours et défilés. Au menu : peut-être *mézé*, sorte de hors-d'œuvre, feuille de vignes farcies de riz à l'agneau et pâtisseries aux pistaches (p.78).

Il faut bien noter que la seule référence à la communauté arabe musulmane dans l'ensemble du corpus est dans la citation ci-dessus, accompagnée d'une image stéréotypée d'une femme voilée. Par ailleurs, on retrouve quelques prénoms arabes, à savoir Hasan et Ali, attribués à des enfants musulmans figurant dans le manuel *Olé* et une autre vague mention à propos de la fête de Ramadan, toujours dans *Olé*!

Nawal, une libanaise,
Eid-ul-Fitr ou si vous préférez la fin du ramadan. Pour nous, c'est un moment de rencontres, de réjouissances et de prières collectives. Nous rendons grâce à Allah et nous échangeons des présents avec les membres de notre famille et nos amis (p. 73).

Pourtant la communauté arabe occupe une place grandissante dans la société québécoise depuis quelques années.

Le manuel *Intermède* (niveau intermédiaire/secondaire) consacre, lui aussi, quelques passages aux fêtes religieuses, passages que nous évoquerons sous le thème des pratiques religieuses dans la partie consacrée aux valeurs.

4.4.1.4 Les types d'habitation

Une autre composante de la culture matérielle est le type d'habitation qui fait partie de l'identité d'une communauté. Ce sujet attire la curiosité des enfants et représente pour chacun d'eux l'image de l'intimité de la maison familiale. Il suscite la nostalgie du pays d'origine, surtout chez les immigrants qui délaissent toutes leurs propriétés et viennent s'intégrer à une nouvelle société qui leur est complètement étrangère.

Sous le titre « Les maisons du monde », dans Olé ! 2^{ème} cycle, des élèves d'origine différentes racontent ce qu'ils savent sur les types de maisons de leur pays.

Une maison sur le sable

J'habite dans le désert, en Afrique du Nord. Nous sommes des nomades, c'est-à-dire que nous déménageons souvent pour nourrir nos animaux. Nous dormons sous une tente et nous mangeons dehors, près d'un feu. La tente est faite avec des peaux de chèvre. Elle est aussi grande qu'une classe.» Ali (p.81).

La tête dans les nuages

J'habite dans une grande ville des États-Unis. Je demeure au 20^e étage dans un gratte-ciel de trente étages. C'est un immeuble très solide, construit en béton et en acier. De la fenêtre de ma chambre, je peux voir toutes les lumières de la ville. C'est beau! Dans l'immeuble, il y a deux piscines. La plus grande piscine est au dernier étage.... (p.82).

Une maison avec des pieds !

J'habite une maison sur pilotis en Indonésie. Pour construire notre maison, nous avons planté des pilotis dans l'eau. Ce sont des pièces de bois rondes, très solides. Le plancher de notre maison repose sur ces pilotis. Notre maison est légère et petite. Elle a trois pièces : une cuisine et deux chambres. Le toit est en paille. Notre maison nous protège des animaux et de l'humidité. (p.82).

Loin du bruit de la ville

J'habite dans une ferme en Allemagne. Ma maison est en pierres et elle est entourée d'arbres. Nous faisons souvent un feu dans la cheminée du salon. [...] le soir dans mon lit, j'entends les grenouilles. Le matin, quand je déjeune dans la cuisine, j'entends les oiseaux.(Ibid.).

Bercé par les vagues...

Je demeure à Canton en Chine. Je vis avec ma famille dans un village flottant. Notre bateau nous sert de maison. Nous dormons et nous mangeons sur le bateau. Notre maison est pratique pour aller travailler : pas besoin d'auto! (Ibid.).

Bien au chaud dans ...la neige!

J'habite dans l'Arctique, avec ma famille, dans une petite maison en bois. Pendant la saison de la chasse, nous partons plusieurs jours. La nuit, nous dormons dans un igloo. Un igloo est une maison ronde et basse. Elle nous protège contre le vent, la neige et le froid. Pour construire un igloo, nous plaçons des blocs de neige en cercle. Nous laissons un petit trou pour l'entrée. À l'intérieur, c'est très petit : une chandelle allumée peut nous garder au chaud (Ibid.).

Dans l'ensemble des manuels scolaires du primaire, nous remarquons que le culturel, soit la tenue vestimentaire, le folklore alimentaire, les traditions des fêtes et encore les types d'habitation, occupe une place prépondérante afin d'offrir aux élèves une image vraie de la vie quotidienne de certaines communautés et de leurs traditions, qui font partie intégrante de leurs capitaux culturels. Cette variété reflète la diversité ethnique de chaque classe de l'école québécoise et évidemment, celle de la société québécoise.

Souvent, l'approche interculturelle recherchée par le truchement des outils pédagogiques se limite à des extraits extrêmement folkloriques au niveau primaire, autrement dit, à des thèmes qui attirent bel et bien l'attention des élèves, mais ne vont guère plus loin. Il est évident que nous ne pouvons nier que tels thèmes constituent les premiers pas vers l'ouverture à l'Autre. Toutefois, il aurait été plus fructueux de présenter des textes ou des situations qui illustrent des valeurs à adopter.

Il aurait été préférable de sensibiliser les élèves à ces valeurs, de les inciter à donner leurs avis, leur point de vue ou même de voir leurs réactions sur des sujets autres que folkloriques.

Il importe de remarquer que la majorité des communautés ou des minorités immigrantes évoquées telles celles venant de l'Amérique du sud, de l'Inde, de l'Extrême Orient, de l'Europe et de la Russie prédominent dans l'ensemble du corpus, faisant écho à une représentativité voulue de certaines communautés et cultures. Par contre, il semble y avoir une polarisation moins forte autour d'autres communautés comme celles venant du Moyen-Orient et du Proche-Orient, qui ne sont représentées que rarement, en raison, peut-être, de leur implantation qui n'est pas aussi ancienne que les autres, ou d'une intention délibérée. Plus loin que la culture dite « matérialiste », nous sommes curieux de voir l'autre face de la culture en ce qui a trait aux valeurs culturelles ou socioculturelles qui guident les comportements des gens et leurs manières de penser.

4.4.2 Les valeurs

Il convient de souligner que la culture est un mélange entre valeurs abstraites (générales ou universels) et valeurs concrètes (singulières). Nous trouvons nécessaire d'aller à la recherche des valeurs humaines essentielles qui sont communes à l'ensemble de l'humanité sans toutefois minimiser les valeurs et les croyances qui paraissent relativement sacrées pour chaque ethnie. Il est encore important de souligner que dans certaines cultures, on peut parler de dévouement et de sacrifices pour défendre ces valeurs, de sorte que la pratique ou l'usage de ces convictions continue dans le pays d'accueil. Étant donné que les croyances des peuples forment leur système de valeurs, il est nécessaire, pour être ouvert à l'Autre, de se décentrer afin de comprendre son système et de s'y familiariser. Regardons quelques exemples tirés de *Volet sur le français* :

Selon les Égyptiens, il existe une vie après la mort. Et lorsqu'un pharaon meurt, il faut trouver un moyen pour l'aider à vivre sa vie après sa mort. C'est pourquoi on peut voir des hiéroglyphes à l'intérieur des pyramides, sur les murs qui entourent les tombeaux des pharaons (p.13).

Dans la définition du « symbole », se trouve toute une explication de la croyance égyptienne :

Pour les Égyptiens et les Égyptiennes de cette époque, les hiéroglyphes servaient d'aide-mémoire aux morts. Ainsi, en dessinant le Pharaon en train de chasser, pêcher ou danser, cela lui permettait de se rappeler ce qu'il faisait lorsqu'il était vivant pour pouvoir le mettre en pratique après sa mort. Étrange. Mystérieux. Intéressant, n'est-ce pas? (Ibid.).

Dans le guide de ce même manuel, il y a une invitation à rechercher plus d'informations sur cette culture égyptienne :

- Faire un message codé à l'aide de hiéroglyphes
- Faire une recherche plus détaillée, à la bibliothèque, afin d'enrichir les connaissances culturelles reliées au pays de L'Égypte.
- À partir d'une recherche, inviter les élèves à composer une légende ou un conte égyptien (les élèves peuvent aussi se déguiser pour accentuer la thématique de l'Égypte)
- Fabriquer une maquette qui constitue en une pyramide d'Égypte. (Guide d'enseignement (p.15).

D'autres valeurs méritant l'attention s'ajoutent et entre autres, l'amitié.

4.4.2.1 L'amitié

Partout où se trouve l'être humain, l'amitié constitue le havre dans lequel il se réfugie dans ses moments difficiles, nombreux pour un nouveau immigrant. Ayant délaissé son pays, ses amis et tout ce qu'il avait d'intime, le nouvel arrivant, ce minoritaire, adulte ou enfant, est en besoin incessant d'aimer et de se sentir aimé, d'échanger et de communiquer, d'avoir confiance en lui-même et en autrui. Il essaie de tisser des liens d'amitié à l'école et/ou dans le quartier, mais surtout en salle de classe, lieu où l'élève passe la plupart de son temps et où se réalisent les enjeux de l'éducation interculturelle.

Dans le manuel *Périscopes 2*, le neuvième thème intitulé « Une nouvelle amie » incite les élèves à mieux se connaître, à mieux comprendre un ami qui est différent dans ses coutumes, dans ses comportements et dans son physique.

Dans ce thème, qui a pour principaux sujets l'amitié et la fête, les élèves apprendront à mieux connaître des coutumes de groupes ethniques différents du leur et se conscientiseront au phénomène des handicaps physiques. Il pourra être abordé à l'occasion de la Saint-Valentin, d'une fête importante d'un groupe social, religieux ou ethnique, ou à tout autre moment jugé pertinent pour traiter des réjouissances et de l'amitié (Guide d'enseignement de *Périscopes 2*, p.145).

Dans le manuel *Périscopes 3*, le thème « Bienvenue » sensibilise les élèves au phénomène de l'immigration et les invite à l'empathie envers l'Autre, leur camarade de classe.

Ce thème permettra aux élèves de se sensibiliser au phénomène de l'immigration et de prendre conscience, ce faisant de la richesse culturelle que nous apporte les nouveaux arrivants. Ils développent de l'empathie pour les jeunes de leur âge qui doivent tout quitter pour se refaire une nouvelle vie. Ils apprendront surtout à voir qu'au-delà des différentes cultures il y a tout un fonds commun de valeurs fondamentales aptes à ressembler les gens de toutes les origines dans une grande famille de toutes les origines dans une grande famille humaine (Guide d'enseignement de *Périscopes 3*, p.130).

Nous constatons que le manuel *Périscopes*, dans ses deux volumes, souligne l'importance du thème de l'amitié dans le guide et lui consacre des pages dans le manuel de l'élève, dans l'intention de promouvoir l'affabilité envers l'Autre et la fraternité en salle de classe dans le respect la diversité.

Dans le manuel *Olé !* et sous le titre « Des amis qui me tiennent à cœur », l'auteur se demande s'il est possible d'être ami avec tout le monde et pourquoi et quelles sont les qualités recherchées chez un ou une amie. Une Salvadorienne, Paola, qui a fait un album des ses nouveaux amis d'origine différentes, nous fait connaître

les qualités appréciées dans leur amitié. De plus, il y a les propos d'autres amis qui exposent également leurs témoignages.

J'aime beaucoup Fanny, elle est serviable. Elle aide les autres. Elle attache les souliers des petits (p.175).

Julie est une fille accueillante. Au début de l'année, j'étais seule dans la cour d'école. J'étais très triste. Elle est venue me voir et elle m'a souri. J'étais heureuse car je n'étais plus seule. Julie m'aide à faire mes devoirs. Je suis chanceuse d'avoir une amie aussi pertinente (*Olé!*, p.176).

Hasan est mon meilleur ami. Au début, on s'est disputé à cause du ballon. On a dit des gros mots. On était très en colère. Après, on s'est excusé et on a discuté calmement. Hasan est très compréhensif. Il a compris mon problème. P.-S. Hasan est aussi très discret. Il ne trahit jamais mes secrets (*Olé!*, p. 176).

Tao est généreuse. Elle partage ses crayons de couleur avec moi. Elle est aussi très ordonnée. Son pupitre est toujours bien rangé. J'aime beaucoup Tao (Ibid.)

Simon a toujours un beau sourire. Il est joyeux. Il dit des mots gentils à tout le monde. Simon est aussi imaginatif. Il a beaucoup d'idées pour jouer. (Ibid.)

Ali : « J'aime mon amie parce qu'il fait attention à mes jouets. Il ne les brise pas. » (*Olé!*, p.179).

Maria : « J'aime mon amie parce qu'elle joue avec moi à la récréation. On partage nos jeux. On se dispute jamais. Elle est très douce. » (Ibid.).

Hasan : « J'aime mon amie parce qu'elle aime jouer des tours. Elle est toujours de bonne humeur. » (Ibid.).

Tao : « J'aime mon amie parce que je peux tout lui dire. Elle est capable de garder un secret. Je peux lui faire confiance. Elle n'ira pas raconter mes secrets à tout le monde. » (Ibid.).

Lina : « J'aime mon amie parce qu'il m'aide quand j'ai un problème. » (Ibid.).

Simon : « J'aime mon amie parce qu'il m'encourage souvent. Quand j'ai de la difficulté à faire quelque chose, il m'aide. Il ne se moque pas de moi. (Ibid.)

Julie : « J'aime mon amie parce qu'elle me console quand j'ai du chagrin. Elle sait me dire les mots qu'il faut. » (Ibid.).

En somme, nous trouvons qu'à travers ces témoins, nous pouvons dresser toute une liste des qualités et des valeurs qui remplissent les conditions nécessaires à l'amitié, à savoir la serviabilité, l'aide, la confiance, la discrétion et la fidélité, la générosité, le partage et l'amour. Si nous portons attention aux noms propres cités ci-dessus, nous constatons que bien que d'origines ethniques différentes, venant des quatre coins du monde, les élèves font l'éloge de toutes ces vertus et qualités que chaque être humain espère trouver dans son ami. Ce sont des valeurs communes, essentielles et universelles sans égards ni à la race, ni à l'ethnie, ni à la culture de la personne.

4.4.2.2 La famille

La famille constitue une composante importante des valeurs dans la vie de certaines personnes et c'est grâce à elle que ces personnes trouvent l'équilibre, la sérénité et le confort étant donné qu'elle représente pour eux le refuge et l'asile contre tout ce qui les dérange à l'extérieur. Que serait, alors, le rôle de la famille pour les immigrants qui viennent de différentes cultures et qui affrontent le choc culturel ?

Il apparaît que, dans notre corpus, la famille est un thème redondant, surtout dans le cadre des fêtes et des traditions de célébration où les membres de la famille trouvent l'occasion de se rassembler pour passer ensemble les moments de joie et de béatitude et se partager les cadeaux et les repas traditionnels. Ce thème de la réunion de la famille se répète sans exception chez toutes les ethnies. Mais la question qui se pose est celle de voir si c'est le seul moment où la famille apparaît comme réunie et solidaire ou s'il existe d'autres situations dans lesquelles la famille présente une autre image aux yeux des jeunes sans égards à leur ethnie.

Dans *Intermède*, manuel utilisé au secondaire, dans l'unité 4 intitulée « *Points de rencontre* », nous trouvons un article intéressant tiré du journal *la Presse*, (Montréal, samedi 29 avril 1990), rapportant des témoignages d'adolescents et d'adolescentes qui ont assisté à un colloque sur la famille d'aujourd'hui. Dans ce manuel, la famille garde, même à notre époque où les valeurs s'effondrent de plus en plus, sa valeur traditionnelle de cellule rassemblant les membres de la famille tout en tissant des liens d'amour, de tranquillité, de bonheur et d'intimité.

En voici plusieurs exemples :

Les ambitions de Khiwi Lamb d'origine vietnamienne, installée à Montréal depuis 11 ans, sont bien différentes. Déterminée, elle veut une carrière et des enfants. En attendant, elle ne demande qu'à vivre une relation d'amitié avec les garçons. « Une relation platonique, précise-t-elle. Tout le monde est pressé de sauter dans le lit, moi pas. J'ai conservé certaines valeurs de ma famille. » (*Intermède*, p.246).

Pour certains, les études sont prioritaires à la formation d'une famille

Wilson Ramchandam, né en Guyanne, essaie de pas trop penser au mariage et aux enfants, même si sa blonde, d'origine polonaise, lui tire un peu la manche. Elle voudrait avoir des enfants rapidement ; moi je n'aurai pas terminé mes études avant 29 ans. (*Ibid.*).

On nous parle d'une famille polonaise conservatrice et pas assez ouverte aux autres :

« En plus, il y a tous les problèmes de culture. Ses parents n'ont pas accepté immédiatement le fait que j'étais noir. » (*Ibid.*)

De plus, certaines familles se montrent moins tolérantes envers certaines pratiques de liberté incontrôlée.

L'approche haïtienne est beaucoup moins permissive. Elle ne consiste pas dans le laisser-faire envers les enfants. En Haïti, il n'est pas courant de laisser sortir les enfants les jours de la semaine. Dans son temps, les jeunes ne pouvaient sortir que les fins de semaine après avoir bien étudié (*Via*, p.98).

Dans *Via*, on publie un article sur un sondage fait par *L'actualité* et l'Université de Montréal concernant les valeurs des jeunes. On ignore le pourcentage exact de minoritaires parmi les 1039 sujets. On mentionne que la famille est importante pour 73 % d'entre eux.

L'importance accordée à la famille se réduit au contexte des réunions familiales pendant les fêtes. À part ces occasions, nous n'avons pas trouvé des images dévoilant l'importance du rôle de la famille immigrante en tant que symbole d'amour, de solidarité et d'intimité.

4.4.2.3 La femme

La grille d'évaluation du MEQ trouve grandement son écho dans les manuels, quant à la représentation des minorités et des femmes. Il nous semble que les manuels québécois francophones se montrent soucieux du rôle de la femme immigrante et minoritaire dans notre corpus où elle apparaît comme personne active et compétente dans la société, apte à occuper des postes et des rôles attrayants méritant l'appréciation.

On a entre autres l'exemple de Mme Fatima Houda-Pépin, la Marocaine qui a été nommée par le maire de Montréal à la présidence du Comité consultatif sur les relations interculturelles et interraciales et qui a attiré l'attention du média, « *La Presse* veut souligner le formidable travail de Mme Houda-Pépin en la nommant « Personnalité de la semaine » (*Via*, p.59). On a dit qu'elle a été « personne ressource auprès des organismes gouvernementaux » et « Elle a reçu le Prix du Mérite 1990 et le Prix d'honneur de l'Alliance des professeurs de Montréal pour son rôle visant à favoriser l'intégration harmonieuse des communautés culturelles au Québec. » (*Via*, p.60).

On cite également, Céline Whiteduck, « pleine de promesses pour l'avenir » qui a attiré l'attention par son succès dans le domaine du sport.

Céline Whiteduck, de Maniwaki, a mérité le trophée Alwyn Morris, remis tous les ans à une ou un jeune autochtone de treize à vingt-cinq ans qui s'est fait remarquer dans l'un des quatre domaines suivants : éducation, engagement communautaire, arts ou sports, respect des valeurs traditionnelles (*Circuit 5*, p.141).

Elle a été sélectionnée quatre fois, entre 1980 et 1988, comme meilleure athlète de l'école secondaire Kitigan Zigi de Maniwaki. Elle était également présidente du comité des étudiants et du comité de sports. Céline Whiteduck a été choisie parmi les dix-huit finalistes de toutes les provinces amérindiennes du Québec. (Ibid.).

D'autres autochtones, les chanteuses de gorge inuit, méritent d'être reconnues vu leur distinction dans le domaine de la musique et du chant.

Lucy Amarualik, Maty Sivuarapik et Alacie Tullauga de Povungnituk sont parmi les rares interprètes qui la pratiquent encore. Bien connues au Canada, leur réputation dépasse nos frontières. Elles ont en effet donné des spectacles en Allemagne, au Groenland, au Denmark et en Alaska (*Circuit 4*, p.23).

Et même, ces femmes, par leur lucidité et leur compétence, ont réussi à transformer le chant inuit peu connu en un art plus ample et répandu.

Pratiqué jadis comme berceuse ou comme jeu, cet art millénaire transmis entre femmes de génération en génération, est exécuté aujourd'hui à titre de divertissement. Par leur entrain et leur air espiègle, les chanteuses inuit ont séduit et fait rire plus d'un spectateur venu les entendre lors de leur passage à Québec et à Montréal (Ibid.).

Une autre chanteuse engagée et célèbre est Alanis O'Bomsawin, qui a voulu montrer, dans ses disques, la présence de la femme amérindienne et la faire connaître

au monde comme pour nous dire qu'il ne faut pas l'oublier et qu'il faut à tout prix changer de mentalité envers elle.

S'exprimant aisément en français, en anglais et en quelques langues algonquines, elle a déjà chanté un peu partout au Canada, en Belgique, en Allemagne et aux États-unis. Avec Radio-Canada, elle a réalisé un disque 45 tours de chants traditionnels et, récemment, un microsillon intitulé *Bush Lady* Dans lequel il est essentiellement question de la femme amérindienne (*Circuit4*, p.24).

Dans le domaine artistique, Paula de Vasconcelos, Québécoise d'origine portugaise, a été innovatrice et remarquable par son art théâtral « Si Paula de Vasconcelos est originaire du Portugal, elle vit au Québec depuis l'âge de quatre ans. Elle est représentative d'une nouvelle tendance théâtrale qui se manifeste au Québec.» (*Via*, p.95).

Mais aussi, cette femme est distinguée et polyvalente,

Mais Paula ne fait pas seulement que du théâtre puisqu'elle a déjà joué au cinéma et fait de la danse avec les Grands Ballets canadiens. Actuellement, elle joue un des rôles principaux de la télésérie *Urban Angel* au réseau anglais de Radio-Canada (*Ibid.*).

En somme, la femme immigrante, dans tous ces exemples, témoigne d'aptitudes, de compétences et de mérites. Toutes ces capacités révèlent qu'elle pourrait contribuer à l'édification de la société d'accueil et être à la hauteur de la femme majoritaire en jouant des rôles importants et en occupant des postes clés. Par ailleurs, chaque année, on célèbre la femme par des activités diverses, des conférences et des débats afin de lutter contre tout ce qui entrave son désir d'affirmation.

8 mars journée internationale de la Femme

Voilà une fête que tu connais sûrement, mais savais-tu que plusieurs communautés culturelles profitent de cette journée internationale de la Femme

pour organiser des conférences, des débats publics et diverses autres activités d'informations qui portent sur les problèmes particuliers de la femme immigrée ? (*Circuit 4*, p.72).

Nous constatons que rares sont les images stéréotypées de la femme ou de son rôle, soit dans la famille, soit à l'extérieur. Nous avons pu en retenir une qui montre l'occupation traditionnelle de la femme inuit dans sa famille : « Chez les Inuit, la confection des vêtements occupait les femmes dès le début des grandes chasses d'automne. » (*Radio Puce*, p.113).

On a une image stéréotypée du mariage qui occupe les filles, comme dans la société dominicaine où une élève d'une classe d'accueil raconte ceci :

Dans la vie des filles de chez nous, il y a deux événements importants : le jour de leur quinze ans et le jour de leur mariage. [...] Ah! Avoir quinze ans, c'est magnifique ! Je suis libre maintenant. Je peux faire ce que je veux. » (*Cahier d'activités d'Intermède*, p.143-144).

Le traitement de la thématique de la femme immigrée remplit une place importante quantitativement dans les textes sélectionnés allant d'une à trois pages pour chaque texte. La femme est le personnage principal autour duquel pivote l'action. Nous remarquons que la femme est représentée comme active, innovatrice et capable de jouer les mêmes rôles que la femme de la société d'accueil. Elle n'est plus la femme minoritaire ne remplissant que des rôles traditionnels, elle n'est plus la femme inférieure à l'homme, mais, par contre, une femme en mesure de rivaliser avec lui dans tous les domaines, à savoir, l'art, de telle sorte qu'elle mérite vraiment l'appréciation et la reconnaissance de la part de la société d'accueil.

4.4.2.4 L'école

L'adaptation à la nouvelle réalité multiethnique constitue un des défis à envisager dans le système scolaire vu que l'école est le lieu, non seulement de l'éducation,

mais de la socialisation de la population des jeunes. C'est un partenaire essentiel dans l'apparition d'une nouvelle culture québécoise pluraliste ralliant davantage tous ces groupes culturels. Cependant, nous remarquons qu'aucun des manuels (excepté un) ne mentionne le rôle de l'école, ni même l'ambiance des salles de classes où se donnent les cours de langues. L'absence totale du rôle de l'enseignant ou tout au moins de ses interventions auprès des élèves est à prendre en considération. Le seul manuel qui en parle c'est *Radio Puce*, qui attire l'attention sur l'école inuit et ce qu'elle fournit à ses élèves dans le but de transmettre toute une culture à sauvegarder.

L'école au nord du 55^e parallèle

Les jeunes Inuit du secondaire ont à leur horaire des cours de culture, en inuktitut, une ou deux fois par semaine. Ces cours font partie d'un effort collectif visant à protéger et à conserver la culture inuit. Les jeunes apprennent à connaître différents éléments de leur culture. (*Radio Puce*, p.112)

4.4.2.5 La religion

Dans une société où règne la diversité culturelle, où cohabitent des groupes de différentes cultures, il va de soi de parler de la diversité des religions et des croyances introduites dans la société d'accueil et qui font surgir des manifestations étranges et parfois insolites. Quoique le gouvernement se définisse comme laïque, il n'en demeure pas moins qu'il a le respect des cultes et des religions. Ceci fait partie de la Charte canadienne des droits et des libertés de chaque personne et également de la grille d'évaluation du matériel didactique du BAMD. Dans le manuel *Alouette 6*, nous trouvons un petit bilan sur les religions avec les accessoires et les vêtements qui caractérisent les hommes de religion :

On retrouve parmi les Canadiens beaucoup de religions différentes. Ainsi, en 1981, il y avait au Canada 11 402 605 catholiques, 9 914 580 protestants, 361 560 orthodoxes, 2 960 425 juifs, 98 160 musulmans, 69 500 hindous, etc. (*Alouette 6*, p.33) (Voir annexe K).

Dans le manuel *Intermède*, nous trouvons certaines références à des pratiques religieuses sacrées encore respectées durant les fêtes, comme dans les exemples suivants :

Un enfant Polonais raconte : « [...] la soupe aux betteraves ou bortsch est le mets principal et il n'y pas de viande à ce repas. Par contre, le 25 décembre, il y a un grand repas au cours duquel on peut consommer de la viande. Nous allons à la grand-messe le 25 décembre. » (*Intermède*, p.70).

Au Cambodge :

Nous célébrons le Nouvel An... Elle commence par une fête religieuse durant laquelle nous offrons de la nourriture aux moines et aux ancêtres... (Ibid.)

Au Chili, à l'occasion de cette fête, il y a des rites religieux comme mentionnés dans le paragraphe suivant :

Les divertissements se terminent vers huit heures du soir, car à neuf heures, il faut se rendre à l'église. Durant la messe, on prie, on chante et, à la fin il y a une petite pièce de théâtre qui raconte un passage de la vie de Jésus (P.71).

On retrouve de pareils rites en Haïti :

[...] un peu partout dans les maisons, les gens suspendent des images du Christ et ils décorent des arbres de Noël... la veille de Noël, on se rend à l'église pour neuf heures afin d'assister à la messe qui se termine vers minuit. Durant cette messe, il y a de beaux chants de Noël. (Ibid.).

Dans le manuel *Circuit 4*, on parle du Cambodge, « C'est le Nouvel An cambodgien. Il est célébré à la pagode par une cérémonie religieuse. [...] » (*Circuit 4*, p.72) et du Tibet :

18 février, jour de l'An tibétain

La fête du Nouvel est un événement très important pour la communauté tibétaine. Les festivités, qui durent environ une semaine, commencent avant le

lever du soleil par un moment de préparation spirituelle : le lama bénit les mets spéciaux puis suivent des chants, des prières et la lecture des textes sacrés (Ibid.).

Mais cette valeur sacrée, à respecter pour certaines personnes dans certaines communautés ethniques, peut être une entrave lors de fréquentations amoureuses ou lors de la naissance d'un bébé résultant d'un mariage entre gens de religions différentes. Chantale Manceau de 17 ans enceinte de quatre mois vit un problème à cause de la religion : « Son ami est musulman et tient à ce que l'enfant soit élevé dans cette religion, tandis qu'elle désire qu'il soit catholique. » (*Intermède*, p. 246). Un Québécois d'origine grecque dit : « Aujourd'hui, j'ai moi un enfant. Il est né ici et je voudrais qu'il sache bien qu'il est bien Québécois, mais je voudrais aussi qu'il conserve nos traditions et qu'il soit fier de ses origines grecques. » (*Cahier d'activités de Circuit 4*, p.93).

La religion est une valeur importante pour certaines ethnies et fait partie de leur héritage culturel. Elles s'efforcent de la protéger même dans la société d'accueil. Dans les exemples qui suivent, nous remarquons que certaines ethnies conservent la célébration et leurs pratiques religieuses au Québec.

Les Indiens, par exemple, célèbrent au Québec la fête des moissons, Pongal ou Makar-Sankranti : « Au Québec, on organise une soirée culturelle à l'occasion de cette fête. » (*Circuit 4*, p. 71). Il en est de même pour les Vietnamiens, « Au Québec, la communauté vietnamienne recrée l'atmosphère d'une fête populaire en se retrouvant pour des spectacles de chants et de danses. » (Ibid.). Les Irlandais le font également : « À Montréal, les Irlandais, trèfle à la boutonnière, soulignent la fête de leur saint patron par un bal et un spectaculaire défilé qui peut attirer des milliers de personnes. » (*Intermède*, p.72). On retrouve même une mention sur les Égyptiens ; on parle d'une fête printanière nommée Cham El-Nassim. « Cette fête égyptienne du

printemps est célébrée au Québec le lundi de Pâques et elle réunit des Arabes de diverses origines et de toutes religions [...]» (Ibid.)

Circuit 4 est le seul manuel qui souligne la célébration des fêtes religieuses des ethnies au Québec. Dans tous les extraits relevés à ce sujet, on nous présentait le déroulement de la célébration sans apporter des précisions sur le maintien de ces pratiques dans la société d'accueil.

Il y a une absence absolue de mention de tout lieu de prière ou de pratique des cultes, à savoir les mosquées, églises, synagogues, temples, etc. Il est sans doute paradoxal de ne trouver aucune illustration de ces lieux, bien que le thème de la religion et des rites, comme nous l'avons remarqué, soit un thème étroitement lié aux droits et aux libertés dont jouit chaque personne.

A travers tout cet éventail d'exemples et de témoins, nous remarquons que la classe de langue est le lieu où les élèves se mettent en face de nouvelles valeurs qui élargissent leurs visions et parfois transforment leurs jugements et leurs attitudes face à cette étrangeté. Par le truchement du manuel et de son contenu culturel, ils sont exposés à la connaissance de la diversité culturelle et par la suite à l'interculturalité. Toutes ces manifestations de la culture sont accompagnées d'illustrations, d'images et de dessins sur lesquels il serait intéressant de porter maintenant attention.

4.5 L'iconographie

Nous parlons des illustrations accompagnant les textes mais en divisant le propos en deux sections, la première concernant les images et les dessins, la deuxième, parlant des photos.

Il est évident que notre recherche centrée sur les représentations de l'Autre dans les manuels de français doit tenir compte non seulement de la description de l'Autre au moyen du contenu sémantique des phrases et du lexique, mais aussi bien des illustrations, des photographies, des images et des dessins, etc., accompagnant les textes dans l'intention de mieux comprendre le message du texte. Il convient de s'interroger sur l'intention de l'auteur en collaborant avec l'illustrateur dans la transmission de son message, autrement dit sur ce qu'il veut montrer, expliciter ou dissimuler aux lecteurs ou usagers de ces manuels. N'oublions pas que les illustrations impressionnent beaucoup les élèves, surtout ceux du primaire. Quant aux élèves du niveau secondaire, l'impact des illustrations sur eux est, selon nous, différent parce qu'à cet âge, les élèves commencent à se questionner sur le degré de fiabilité de ces images, de ces photos et sur l'authenticité de tout ce qui leur est présenté dans les manuels. Plusieurs questions suscitent la curiosité comme les suivantes.

- Ce minoritaire qu'est l'Autre occupe-t-il une place importante dans les illustrations ou paraît-il négligé ?
- Quand il est représenté, occupe-t-il le premier plan ou l'arrière-plan ?
- Les illustrations sont-elles des photos authentiques ou sont-elles le produit de la créativité de l'illustrateur ?
- Existe-t-il des stéréotypes dans ces illustrations ?

À cet effet, il y a lieu de s'arrêter sur l'un des objectifs du manuel scolaire *Périscopes 3* du niveau primaire, qui s'est montré attentif à ce sujet et a consacré dans son guide d'enseignement presque une page sous le titre « Représentation adéquate des groupes sociaux » dans le but d'expliquer son souci de respecter et de valoriser, dans ses illustrations, les groupes minoritaires en question pour que l'enfant minoritaire se sente égal aux autres. Voici l'extrait :

Nous avons fait en sorte de présenter de façon naturelle et valorisante les principaux groupes minoritaires. On les retrouvera donc souvent au premier plan, campés dans des milieux réalistes et non regroupés sur quelques pages pour n'obéir qu'aux seules exigences d'une représentation mathématique. En élaborant le contenu des illustrations nous avons voulu faire en sorte qu'aucun enfant ne se sente « étranger ». Mais, surtout nous nous sommes gardées de présenter dans les illustrations d'intérieurs, les vêtements ou les jouets des personnages, des réalités, qui ne demeurent accessibles qu'à une minorité de la population. Quelque modeste que soit son milieu familial, l'enfant ne se sentira jamais inférieur par un contexte incompatible avec son milieu socio-économique. Cela nous semblait essentiel (Guide d'enseignement de *Périscope* 3, p.VI de l'introduction).

Il est important de souligner que c'est le seul manuel qui soit conscient que les illustrations doivent permettre l'ouverture culturelle. En outre, ce manuel se soucie de fournir une adéquation maximale entre l'image et le texte et ceci se traduit souvent par une relative abondance des détails. Les illustrations que nous avons retenues de l'ensemble de notre corpus et qui sont en annexe nous permettront de distinguer deux parties : les images et dessins d'une part et les photos d'autre part.

4.5.1 Les images ou les dessins

Dans l'ensemble des manuels du primaire, nous trouverons surtout des dessins, car ceux-ci attirent, selon nous, plus l'attention des élèves de cet âge et les touchent beaucoup plus vu qu'à cet âge les élèves dessinent beaucoup. L'illustrateur veut jouer sur la psychologie de l'enfant en lui représentant la diversité de sa classe par des dessins qui reflètent la solidarité d'une classe multiethnique (voir dans les illustrations dans les annexes). Dans certains cas, le dessin veut sensibiliser les élèves à la présence de différentes cultures et promouvoir l'acceptation de l'Autre qui est différent dans son physique, dans sa culture et dans sa langue.

Nous constatons la présence d'un point commun, dans certaines illustrations, qui à notre avis ne résulte pas d'un pur hasard, mais coïncide avec le message ou

l'intention visée par l'auteur. Il s'agit de l'image redondante des mains qui s'unissent, qui s'attachent, symbole de l'union, de la fraternité, de la coopération. Ceci appuie l'idée de la promotion de l'ouverture à l'Autre et des thèmes alliés à ce sujet et qui en fait alimentent l'impact positif de la diversité culturelle de l'Autre.

D'autre part, nous remarquons que certains dessins véhiculent des stéréotypes positifs se ramenant à quelques traits physiques et vestimentaires, à savoir le turban, le voile, la kippa, la djellaba, le sari, le kimono, ou encore le chandelier (hanoukkiah) des Juifs. Ces stéréotypes sont inévitables et probablement nécessaires parce qu'ils aident le groupe majoritaire à identifier tout ce qui est différent du « nous ». Ces stéréotypes visent les principales caractéristiques physiques et vestimentaires qui paraissent différentes, parfois bizarres, intéressantes ou inévitables. Le recours à ces dessins stéréotypés simplifie les informations et les réalités nouvelles de l'exogroupe.

A contrario, nous avons remarqué la présence d'un dessin qui représente un stéréotype erroné, dans le module « Bienvenue » du manuel *Périscope 3*, qui, en voulant citer une recette de la cuisine libanaise, l'a accompagnée d'un petit dessin de chameau et de désert ; or au Liban, il n'y a pas de désert et les chameaux y sont très rares (Voir annexe L).

Dans les manuels scolaires du niveau secondaire, les dessins témoignent de la diversité des ethnies existantes comme par exemple « Avec eux », « Du monde à connaître » et « Une rencontre choc », (Voir annexes M, M1, M2) qui rassemblent des visages, des coiffures et des costumes de toutes les ethnies auxquelles on sensibilise les élèves.

4.5.2 Les photos

La photographie telle présentée dans nos manuels reproduit l'image exacte des personnes faisant partie des groupes culturels autant au niveau primaire qu'au

secondaire, souvent sous formes de groupes d'élèves serrés les uns contre les autres, les bras de l'un enlaçant le cou de l'autre, comme pour former une équipe solide. (Voir annexe N), de même que dans les images (Voir annexes N1, N2). De plus, dans les thèmes des fêtes et de l'amitié, nous avons remarqué que le fait de recourir à des situations réelles, autrement dit, à des références à des personnes de différentes ethnies pour transmettre les traditions et les célébrations des fêtes était mis en évidence par les photos de ces personnes, soit par des photos individuelles, soit par des photos de groupes d'amis ou d'élèves. Également, dans les situations où nous trouvons des textes dont le personnage principal est un immigrant, nous remarquons la présence de sa photo comme appui à la crédibilité de l'information.

Dans le manuel *Élans 3*, nous voyons une photo qui attire l'attention et qui représente la mosaïque francophone de la société québécoise (Voir annexe O). Elle rassemble des personnes des quatre coins du monde qui sont toutes sur le même pied d'égalité. Il en est de même pour la photo qui regroupe les francophones du monde dans le manuel *Radio Puce* (Voir annexe P).

En somme, nous constatons que le bilan s'avère positif étant donné que les illustrations, même stéréotypées ne charrient aucun sens péjoratif ou négatif : elles se limitent à la caractérisation physique et vestimentaire de l'Autre pour simplifier l'identification de certains groupes ethniques. D'ailleurs, l'illustration accompagnant la partie folklorique de la culture, semble redondante par rapport au contenu du texte dans le sens où elle n'apporte pas de détails supplémentaires au contexte. Les images sont souvent des symboles qui facilitent l'identification de chaque ethnie, à savoir des drapeaux, des emblèmes, des costumes et parfois des visages célèbres dans ses ethnies, ainsi qu'on le voit dans les annexes auxquelles nous avons référé le lecteur.

En dernier lieu, il est intéressant d'aller vérifier sur quoi portent les activités pédagogiques qui complètent tous ces thèmes traitant les représentations de l'Autre.

4.6 Les activités pédagogiques

Dans l'ensemble de notre corpus, tant dans les manuels primaires que secondaires, nous constatons que les activités pédagogiques conduites par la thématique de l'Autre n'occupent pas une place très importante ou, autrement dit, ne constituent pas l'objectif terminal visé. La plupart du temps, l'objectif recherché vise en premier un apprentissage lexical, une fonction langagière ou conversationnelle, etc.

Dans « Nous sommes venus de très loin » de *Circuit 1*, le but de l'activité est :

- d'être capable de démontrer sa compréhension des informations relatives à une personne (l'identification, l'âge, le pays d'origine);
- d'être capable de comprendre des informations relatives à un événement passé (la date, difficultés rencontrées lors de cet événement.) (Guide d'enseignement de *Circuit 1*, p.106).

Dans l'exemple de Québec Multi-plus (cahier d'activités de *Circuit1*, p.75), le but de l'activité est de savoir trouver dans le dépliant les informations concernant l'organisme Québec Multi-plus, c'est surtout dans les sections réservées au prolongement ou au réinvestissement des acquis que les thèmes en relation avec la thématique de l'Autre apparaissent pour promouvoir la connaissance des autres ethnies, l'échange mutuel entre les membres des minorités ethniques et ceux de la société d'accueil afin d'aboutir à une ouverture permettant la réconciliation et la tolérance.

Dans ce qui suit, nous remarquons que la thématique de l'Autre, même s'il nous semble qu'elle n'occupe pas la toile de fond d'une façon explicite dans les activités, imprègne quand même implicitement les différents sujets en lien avec la culture, la diversité ethnique, l'immigration et ses apports. Ainsi, dans le guide d'enseignement de *Circuit 1*, dans l'amorce des leçons on retrouve ce conseil à l'enseignant : « A la préécoute, amener les élèves à discuter des difficultés que pourrait rencontrer un nouvel arrivant au Québec.» (p.106).

Ensuite, dans le réinvestissement, on mentionne parfois que : « Les élèves pourraient demander à des amis ou à des parents comment s'est passée leur arrivée au Canada. Est-ce qu'ils ont dû faire face à certains préjugés? Si oui, lesquels? » On souligne de plus : « Il serait ensuite intéressant d'en discuter en classe » (Guide de *Circuit 1*, p.106).

Nous pouvons classer les activités selon trois types : les activités pour promouvoir l'ouverture à l'Autre, celles visant le droit à l'égalité et enfin celles visant la langue et le vocabulaire.

4.6.1 Les activités d'ouverture à l'Autre

Nous remarquons que ces activités se divisent en deux types. En premier lieu, on a soit des activités pour promouvoir l'ouverture à l'Autre, le respect, la connaissance et la communication afin d'annuler les préjugés, changer leurs anciennes idées et prendre part à l'édification d'une nouvelle société loin de tout ethnocentrisme. En deuxième lieu, on a des activités pour enrichir les jeunes culturellement sur la diversité des ethnies cohabitant dans leur société. En voici un exemple

Proposer aux élèves de s'informer davantage sur l'apport des différentes communautés culturelles du Québec, et ensuite de les inviter à se regrouper par quatre ou cinq pour concevoir ou réaliser une affiche pour montrer l'importance de l'apport des différentes communautés culturelles à la vie de l'école et du Québec (Guide de *Circuit 1*, p.104).

Dans l'extrait « Un enrichissement pour le Québec », au départ, le but de l'activité n'est pas de tout comprendre, mais plutôt d'aller chercher des renseignements bien précis. Mais, pour ce qui est des activités de prolongement, on dit : « Les élèves qui désireraient en savoir davantage sur les différentes communautés culturelles peuvent écrire à la direction des communautés culturelles et de l'immigration du Québec. » (Guide de *Circuit 1*, p.104).

Dans la section « Notes et idées plus » du même guide, plusieurs idées sont ajoutées pour encourager les élèves à la découverte de l'Autre. On souligne ceci : « Il serait intéressant pour les élèves de découvrir les différentes communautés culturelles qui forment le Québec d'aujourd'hui. Pourquoi ne pas inviter un représentant d'une de ces communautés? » suggestion suivie d'une autre : « Que diriez-vous d'organiser une exposition de photos ou d'objets représentant différents pays ? » (Guide de *Circuit 1*, p.102).

Certaines activités visent la familiarisation des élèves avec les costumes de quelques communautés culturelles, surtout que, comme nous le remarquons, certains immigrants continuent à porter leurs costumes traditionnels dans la vie de tous les jours et non seulement durant les jours fériés ou de célébration. De surcroît, nous découvrons des nouveautés sur le plan du langage et des langues et même nous voyons certains efforts déployés par les immigrants pour pouvoir s'intégrer.

Souvent lors des fêtes célébrées par les communautés culturelles, on a l'occasion de découvrir des vêtements traditionnels. En regardant les illustrations, peux-tu identifier les pays d'où viennent ces vêtements ? Ensuite, fais une courte description physique des personnes représentées.» (Cahier d'activités de *Circuit 4*, pp 98-99) (Voir annexe J).

Dans le manuel *Élans 3*, il est important de remarquer que dans l'unité intitulée « Un monde, une mosaïque » le but de l'interaction orale concernant la photo de la page 38-39 du manuel est de sensibiliser les élèves aux concepts de la différence et du multiculturalisme. Il va sans dire que ces concepts faisaient partie des objectifs de ce manuel déjà mentionnés précédemment par nous.

Parmi les questions qui animent l'activité et qui visent en premier l'Autre dans cette interaction orale du manuel *Élans 3*, on peut mentionner quelques suggestions :

Concernant le mariage mixte des personnes québécoises avec celles d'autres communautés, le texte « Le couple mixte » donne le bon exemple d'un mariage réussi, qui impossible à une certaine époque, devient de plus en plus acceptable à condition qu'il y ait respect, acceptation de la différence et désir de bien connaître l'Autre.

Voici l'activité :

Parmi les conseils suivants, extraits du texte *Le couple mixte* (p.97) de *Via*, relève trois erreurs et note ci-dessous les numéros des phrases qui contiennent ces erreurs.

- 1) Il faut le respect mutuel.
- 2) Il faut de la souplesse.
- 3) Il faut avoir un préjugé favorable pour le pays de la personne qu'on épouse.
- 4) Il faut s'adapter à toute société.
- 5) Il faut s'occuper des qu'en-dira-t-on.
- 6) Il faut faire abstraction de l'entourage.
- 7) Il faut communiquer.

(Cahier d'activités de *Via*, p.60)

Nous ajoutons une variété d'activités qui, non seulement attirent l'attention de l'élève sur la culture de l'Autre, son apport, son rôle et ses problèmes, mais l'invite également à participer à des discussions qui peuvent modifier ses attitudes et ses jugements en l'incitant à remarquer et les différences et les ressemblances entre les cultures.

Faisant partie du texte *Bien différents!* (p.82) de *Circuit 4*, les activités proposées ci-dessous visent à sensibiliser les élèves à bien percevoir les différences entre les communautés culturelles et à essayer de comprendre les façons de vivre de certaines communautés pour éviter les préjugés et les malentendus.

Jusqu'à maintenant, tu as sûrement remarqué que les gens sont tous différents et qu'ils ont des façons de vivre bien variées selon la communauté à laquelle ils appartiennent. Dans ton manuel tu pourras lire quelques conseils qui, nous

l'espérons, t'aiderons à éviter les gaffes. Lis-les et discutes-en ensuite avec tes camarades et ton enseignant(e) (C.A de *Circuit 4*, p.100).

Tango-no-Sekku, tu sais maintenant ce que c'est ? Tu as oublié? Relis le paragraphe à ce sujet dans la rubrique ENTRE LES LIGNES. Ensuite nous te proposons le travail suivant : trouve une autre fête célébrée par la communauté japonaise et explique à tes camarades la raison de cette fête ainsi que la façon dont elle se déroule. Utilise l'espace ci-dessous pour noter les renseignements que tu veux communiquer à tes camarades (C.A de *Circuit 4*, p.102).

Il est très nécessaire d'attirer l'attention des élèves davantage sur les ressemblances existant entre les différentes communautés, surtout sur le plan des valeurs prêchées dans toutes les sociétés humaines. Cependant, nous remarquons que ce type d'activités est rarement évoqué.

La *coumbite* ou la corvée : Les fêtes ne sont pas toujours inscrites au calendrier. Il arrive que certaines circonstances nous incitent à la fête et c'est ainsi un peu partout dans le monde. Dans le texte suivant, il sera question de la *coumbite* chez nos ami(e) s haïtien(ne) s et la « corvée » chez les paysans québécois francophones. Tu verras : il y a une grande ressemblance entre les deux. Lis le texte pour t'informer et complète-le en écrivant *mes* ou *mais*. (Cahier d'activités de *Circuit 4*, p.105) (Voir annexe Q).

Voici un exemple d'activité qui montre que les nouveaux arrivants subissent des modifications sur tous les plans, travail, mode de vie, même sur le plan des caractères de chacun des membres de la famille, etc. afin de s'adapter à leur nouvelle société et pouvoir s'intégrer.

Maintenant que tu as lu le texte, peux-tu remplir le tableau ci-dessous?

Père	Situation en Grèce	Modifications en arrivant au Québec
Mère		
Enfants		

(Activités de *Circuit 4*, p.94)

Dans une autre activité sur les Néo-Québécois et Néo-Québécoises, il est demandé de s'exprimer librement sur le pour et le contre de la vie au Québec : « Écris les avantages et les désavantages de vivre au Québec, selon ces jeunes.» (Cahier d'activités de *Via*, p.60).

4.6.2 Les activités concernant le droit à l'égalité

Passons maintenant aux activités concernant le droit à l'égalité. Même dans l'extrait concernant la charte Canadienne des droits et des libertés dans le cahier d'activités *d'Élans 3* (p. 84), nous remarquons que l'activité porte clairement sur le fait de conscientiser les élèves à leurs droits à la liberté et à l'égalité, quelle que soit leur origine, leur religion et leur ethnie. Ce type d'activité met les minoritaires sur un pied d'égalité avec le groupe majoritaire.

4.6.2.1 Les activités anti-racistes

Nous avons également relevé des activités anti-racistes. Ainsi, l'incitation à mieux se connaître pour mieux se comprendre étendue sur deux pages (68-69) vise directement l'Autre qui est sujet aux préjugés et au racisme. En effet, le but de l'activité est de pousser les élèves à trouver des solutions à la discrimination raciale découlant de l'ignorance.

A- À deux, identifiez ce qu'on peut faire pour combattre la discrimination raciale :

Mieux s'informer sur la question

Apprendre à mieux se connaître entre personnes de race différente

Éviter les blagues racistes

Discuter ouvertement de la question en groupe

B- Avez-vous d'autres idées?

C- Partagez vos solutions avec d'autres équipes en complétant l'énoncé suivant :

Chaque membre du groupe propose un exemple pratique.
 On peut combattre la discrimination raciale en
 (Cahier d'activités d'*Élans 3*, p.69).

Sous le même thème, nous remarquons qu'avant de passer à l'activité écrite, le guide incite à l'interaction orale entre enseignant et élèves suite à l'observation attentive de l'œuvre (Voir annexe H) pour ensuite l'interpréter chacun selon ses points de vue.

- Qu'est ce qui vous frappe le plus dans cette page?
- Comment la page est-elle organisée?
- Quelle œuvre préférez-vous? Pourquoi?

Mettre les élèves en groupes de quatre et demander à chaque groupe de décrire et d'interpréter une des deux œuvres :

- Faire comparer les descriptions et les interprétations.
- Pour chaque groupe consigner au tableau les termes utilisés par les élèves pour décrire ou interpréter chacune des deux œuvres.
- Demander pourquoi les deux œuvres sont réunies sur une même page.
- Durant cette animation laisser les élèves s'exprimer librement et noter leurs idées et leurs interprétations.
- Encourager les élèves à comparer leurs interprétations et leur choix à ceux d'autres élèves (Guide d'*Élans 3*, p. 155).

4.6.2.2 Les activités pour la promotion de la tolérance

Abordons maintenant les activités pour la promotion de la tolérance. L'animation ou la sensibilisation à ce thème, qui est une amorce à l'activité écrite de la page 68 du manuel *Élans 3*, crée sans aucun doute un milieu d'interéchanges et d'interactions entre les élèves pour qu'ils se comprennent et se respectent de plus en plus en acceptant les idées de l'autre avec tolérance et conciliation tout en découvrant les inconvénients de l'ignorance. Dans cette activité écrite, les questions posées sont les suivantes :

A - Observe les deux œuvres p. 41 de ton livre. Selon toi, pourquoi sont-elles réunies ici?

- Pour parler du monde des arts. ☐
- Pour présenter deux artistes d'origine chinoise. ☐
- Pour discuter du problème de la discrimination raciale. ☐

Quel lien y a-t-il entre les deux œuvres? Coche une seule case.

- | | | | |
|----------------|---|--------------------------------|--------------------------|
| La coopération | - | la liberté | <input type="checkbox"/> |
| La paix | - | l'équilibre | <input type="checkbox"/> |
| L'ignorance | - | les relations interculturelles | <input type="checkbox"/> |
| La société | - | la nature | <input type="checkbox"/> |
| La séparation | - | l'union | <input type="checkbox"/> |
| L'individu | - | la société | <input type="checkbox"/> |
| Noir et blanc | - | rouge et jaune | <input type="checkbox"/> |

(*Élans 3*, p.68).

Il va sans dire que tous les termes proposés dans la liste sont des concepts significatifs et en lien, soit directement, soit indirectement, avec la thématique visée dans l'activité et qui déclenche aussi des discussions riches de divers points de vue entre élèves et enseignant.

Même remarque pour l'activité C (p.68 du manuel *Élans 3*) concernant l'affiche créée par les jeunes contre le racisme en dressant la liste des énoncés :

C- Que penses-tu maintenant de l'oeuvre suivante? Quel énoncé résume le mieux l'idée des auteurs?

- L'ignorance est cause de racisme.
- Les peuples de la Terre devraient mieux se connaître.
- Refuser de voir les autres favorise les préjugés.
- Mieux se connaître pour mieux se comprendre.

Compare tes réponses à celles d'autres élèves de la classe. Êtes-vous d'accord ? (Ibid.).

4.6.3 Les activités linguistiques

Parmi ces activités, nous mentionnons le jeu de mots croisés dans le cahier d'activités du manuel *Circuit 4* (p. 101, 102) renvoyant à l'origine de certains mots français empruntés à d'autres langues comme l'espagnol, l'allemand, l'italien, le turc, l'arabe, le grec, etc. (Voir annexe G). Ce type d'activité renvoie à la réalité des interéchanges entre les langues à travers le temps.

Quant à l'activité suivante, elle demande aux élèves, après avoir regardé à quelques reprises une vidéocassette contenant des proverbes, de deviner la signification de ces derniers en s'inspirant du contexte. Cette activité invite les élèves à chercher dans leur langue maternelle l'équivalent de ces proverbes ou des exemples semblables parce qu'en fait les proverbes sont des valeurs importantes et font partie intégrante de chaque culture.

Voici l'exemple :

Qu'est ce que ça veut dire ? Essaie de découvrir la signification de ces expressions :

Mettre la charrue devant les bœufs.

Mon hypothèse :

L'explication de l'enseignant :

Dans les petits pots les meilleurs onguents.

Mon hypothèse :

L'explication de l'enseignant :

Prendre quelqu'un avec des pincettes.

Mon hypothèse :

L'explication de l'enseignant :

C'est comme de l'eau sur le dos d'un canard.

Mon hypothèse :

L'explication de l'enseignant :
(Cahier d'activités de *Circuit1*, p.81).

Dans *Radio Puce*, un texte de Julos Beaucarne regroupe tous les francophones du monde sous le titre « Nous sommes 180 millions » sans aucun égard ni à leur origine, ni aux différences culturelles, ni aux différences dialectales de leur français. Bien qu'ils aient des accents et des dialectes différents, l'essentiel c'est qu'ils sont tous francophones et qu'ils s'en ont fiers. L'auteur du manuel veut susciter la curiosité des élèves à chercher les ressemblances et les différences entre le wallon et le français à travers une chanson populaire wallonne de Beaucarne et sa version française. Activité très intéressante qui aiguise chez les élèves minoritaires un sentiment de confiance dans sa langue en soi indépendamment de son dialecte parce qu'en fait c'est une part de son identité, de son for intérieur qu'il ne peut nier et qu'il doit défendre. Voici la version originale du texte, suivie de la version française,

Elle me l'avait toudis promis
En belle petite gayole
En belle petite gayole
Elle me l'avait toudis promis
En belle petite gayole
Pou mett em canari
Quand m'canari serra canter
Il ira vivre les filles
Il ira vivre les filles
Quand m'canari serra canter
Il ira vivre les filles
Leur apprend à dinser (*Radio Puce*, p.122).

La version française :

*Elle me l'avait toujours promis
Une belle petite cage
Une belle petite cage
Elle me l'avait toujours promis*

*Pour mettre mon canari
 Quand mon canari saura chanter
 Il ira voir les filles
 Il ira voir les filles
 Quand mon canari saura chanter
 Il ira voir les filles leur apprendre à danser*

(Cahier d'activités de *Radio Puce*, p. 83).

Dans l'activité, il est demandé aux élèves de trouver les mots qui sont pareils, les mots qui se ressemblent, les mots qui sont différents et quelle conclusion ils en tirent. Par ailleurs, dans le manuel, nous trouvons une page qui initie les élèves à l'existence d'une parenté entre certaines langues, étant donné qu'elles ont la même origine (langues sœurs) comme le français, l'italien et l'espagnol. D'un autre côté, l'anglais, l'allemand et le danois sont des descendants en ligne directe du germanique. Par contre, d'autres langues n'ont aucun lien de parenté, comme le chinois et le russe.

Dans la même lignée, l'activité, accompagnée d'une bande sonore, portant sur le mot « Bienvenue » et ses équivalences dans les autres langues sensibilise les élèves à une dimension d'ordre sociolinguistique. L'activité vise, tel souligné dans le guide d'enseignement de *Radio Puce*, à faire remarquer aux élèves que les gens ne s'expriment pas tous de la même manière. De plus, leur accent nous permet parfois d'identifier leur lieu d'origine. Les francophones ne font pas exception (Guide d'enseignement de *Radio Puce*, p.154).

De plus, on fait remarquer aux élèves qu'on trouve ainsi différents accents pour toutes les langues : ainsi, pour l'anglais, les accents britannique, australien, canadien, américain, etc. Voici l'activité :

Es-tu polyglotte?

Dans la colonne de gauche, le mot «Bienvenue» est écrit en 12 langues. Dans la colonne de droite, les noms de 12 pays où l'on parle ces langues sont écrits. Associe les mots de la colonne de gauche aux mots de la colonne de droite. Regarde l'exemple.

a) Bienvenue	in Italia
b) 日本	in Deutschland
c) Bienvenido	in Paris
d) כרוכס הבאיס	to the United States
e) Willkommen	a España
f) Bemvindo	in Tokyo
g) ΚΑΛΩΣ ΗΛΘΑΤΕ	till Sverige
h) Benvenuti	in Israel
i) Willkommen	ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ
j) ДОБРО ПОЖАЛОВАТЬ	en France
k) Welcome	В СОВЕТСКИЙ СОЮЗ
l) أهلا وسهلا	a Portugal

Suite à cette activité, il est demandé aux élèves de trouver les liens de parenté qui existent entre les différentes langues ci-dessus.

En te servant des renseignements fournis à la page 126 de ton livre, trouve les liens de parenté qui existent entre les différentes langues ci-dessus. Utilise les lettres appropriées. Un exemple t'est donné.

- a) Frères et sœurs : a, c, f et h;
- b) Cousins et cousines : _____
- c) Sans liens de parenté : _____

En somme, nous constatons que les activités que nous avons répertoriées sont très diversifiées et touchent presque tous les aspects du traitement de la question de la présence des autres ethnies et de leur culture ainsi que des problèmes qu'ils rencontrent. La question de l'ouverture et de la tolérance a aussi sa part importante dans les activités afin de développer chez les élèves une certaine éthique dans leurs visions et leurs conceptions envers l'Autre. Il ne suffit pas de parler théoriquement de liberté et de respect vis-à-vis de l'Autre. Les activités servent de moyen pour favoriser les échanges et les discussions entre les élèves, afin d'extérioriser tout ce qui gît en eux et de les aider à exprimer leurs points de vue et leurs pensées. Au secondaire

surtout, nous trouvons des discussions plus approfondies sur les concepts relatifs à la culture, à l'intégration et à ses problèmes et aux diverses valeurs véhiculées. Quant au primaire, nous y trouvons, à part des activités proposées dans le cahier de l'élève, celles des guides d'enseignement sous forme de suggestions touchant des activités supplémentaires propices à l'approche interculturelle.

4.7 Bilan de l'analyse de notre corpus et discussion à la lumière de notre cadre théorique

Cette recherche à travers les manuels québécois de français langue seconde nous a permis de relever certains points jugés positifs et quelques lacunes que nous évoquerons ci-dessous quant à la sensibilisation de ces ouvrages à des dimensions interculturelles.

Concernant le premier point, soit l'apport de l'Autre, nous avons remarqué une nette reconnaissance des autochtones et de leur contribution à la culture québécoise. L'apport positif des Amérindiens et des Inuit (surtout dans la collection *Circuit*) est évoqué à plusieurs reprises, en mettant en relief leur dextérité et leurs talents artistiques. Cela constitue une incitation à l'appréciation des contributions de cette minorité tant ignorée dans le passé et qui a été cible d'exclusion et de reniement. Rappelons que la reconnaissance de ce groupe ethnique dans les manuels de français langue seconde va à l'encontre de ce qu'a conclu Blondin (1990) dans son étude faite sur un corpus de manuels scolaires postérieurs à 1980 (suite à l'étude d'Arcand et de Vincent en 1979); Blondin a détecté en 1990 une tendance à l'exclusion vis-à-vis des minorités et qui touche particulièrement les Amérindiens comme il le dit tantôt par omission et par négation, tantôt par chosification, l'élimination et le reniement des Amérindiens s'expliquent autant par des considérations politiques locales qu'en référence au système idéologique occidental.

De plus, certaines autres communautés culturelles qui ont laissé des traces de leur culture dans la société québécoise se retrouvent dans les manuels actuels, comme par exemple les Portugais dans l'art culinaire et le soccer. Ajoutons, dans le domaine de l'art, du théâtre et de la littérature, Guy Hoffman, Alice Parizeau et Paula Vasconcelos. Dans le domaine linguistique, il y a sensibilisation à l'inclusion des mots d'origine étrangère dans le lexique français (Cahier d'activités de *Circuit 4*, p.101).

L'apport de l'Autre apparaît, donc, comme positif et enrichissant pour la société d'accueil autant dans le domaine économique que culturel et socioculturel, ce qui va dans le sens de la recommandation du MEQ (1985) sur la place et le rôle positif à assigner aux minorités ethniques dans le manuel scolaire.

Cependant, malgré la reconnaissance de cet impact positif nous regrettons l'absence de textes littéraires provenant d'autres francophones du reste du monde. Étant donné que la littérature est une source d'ouverture au monde des Autres, nous pouvons découvrir les valeurs et les codes de références de cet Autre et à travers eux des valeurs essentielles à toute l'humanité. C'est ce que prônent les spécialistes de l'éducation interculturelle dont Porcher (2001) et Abdallah-Pretceille (2001), qui considèrent la littérature comme un lieu emblématique de l'interculturel du fait de ses caractéristiques intrinsèques. L'enseignement de la littérature suppose qu'on franchisse les frontières, que l'on se situe dans une perspective résolument interculturelle, que l'on dépasse son bout de champ, comme le souligne également De Carlo (1998), pour qui la littérature est à la fois de partout et de quelque part. Ainsi, l'absence de recours à des textes littéraires des minorités dans les manuels étudiés manifeste-t-elle, à notre avis, une occasion ratée de recourir à un répertoire d'une grande richesse.

Cette même remarque apparaît dans l'étude de C.Fleig-Hamm (1998), qui souligne que le recours aux textes littéraires est relativement restreint dans les manuels de français langue seconde. Ces extraits d'œuvres littéraires pourraient sensibiliser les élèves à des réalités comme la condition féminine dans une société qui reconnaît la polygamie, l'influence d'un passé colonial, l'oppression linguistique vécue par une minorité et le rapport difficile entre le Québec et le reste du Canada.

Il en est autrement dans les manuels québécois de français langue première où, selon l'étude de Lebrun (2006), on mise souvent sur les textes littéraires insérés dans ces manuels et portant des témoignages sur certains immigrants et sur leur intégration.

En 1996, le mémoire présenté au Conseil des Communautés culturelles et de l'Immigration (CCCI) par la Centrale de l'enseignement du Québec, insiste sur le fait que dans le prolongement de l'enseignement du français il serait bon de donner la place qu'elles méritent aux littératures francophones autres que européennes pour multiplier les occasions de valoriser des productions culturelles d'un plus grand nombre de peuples tout en contribuant à faire reconnaître le français comme une langue du dialogue interculturel.

Quant au deuxième point, soit l'intégration de l'Autre : ses processus et ses difficultés, nous constatons dans notre corpus une importante présentation du processus d'intégration et des difficultés rencontrées par les arrivants, enfants et adultes, hommes et femmes sur tous les plans pour pouvoir s'adapter à leur nouvelle société (difficultés climatiques et linguistiques, isolement, etc.). Ceci est en soi une importante sensibilisation aux problèmes vécus par l'immigrant et, autrement dit, à tout ce qui dérive du choc culturel qui se réduit au fil de l'intégration. En 1987, Mc Andrew avait constaté que le vécu immigrant et les problèmes rencontrés dans la société d'accueil étaient systématiquement négligés dans les manuels. Il y a donc ajustement.

Selon nous, cette sensibilisation aux problèmes vécus par le nouvel arrivant incite le majoritaire à faire la part des choses et à être conscient de ce qui inquiète cet immigrant. Comprendre la situation des nouveaux-venus et vivre leurs problèmes sont des démarches susceptibles d'amener les élèves à se distancier et voir d'un œil plus objectif la situation de l'Autre, ce qui fait naître le sentiment d'empathie dont nous avons parlé dans notre cadre théorique (Neuner 2003 ; Abdallah-Pretceille 2004). C'est aux enseignants de pousser les élèves à atteindre cette attitude d'empathie par le biais d'une certaine pédagogie qui insiste sur les avantages d'une compétence interculturelle afin d'amener à des changements dans les attitudes et à des aménagements dans les systèmes de jugements. Les manuels *Via* et *Circuit* du niveau secondaire et *Périscopes 3* en sont de bons exemples. Ainsi, le manuel *Élans 3* insiste sur la nécessité de combattre les préjugés qui sont cause du racisme et de trouver les moyens de les extirper. En effet, il importe, dans le cadre d'une démarche démocratique et interculturelle, que les élèves soient impliqués dans l'adoption d'un système positif d'attitudes, de comportements et de jugements en bannissant tout acte de discrimination et de dévalorisation envers autrui pour répondre à ce que préconise l'éducation interculturelle.

Les efforts dans le milieu de travail attirent bien l'attention et démontrent une double intention, d'une part chez les auteurs de manuels et d'autre part chez les immigrants. Les auteurs essayent de promouvoir l'idée que l'Autre s'évertue à travailler, qu'il possède une nette volonté d'être autonome, ne dépendant d'aucune aide pour subvenir à ses besoins et à ceux de sa famille, contrairement à l'ancienne idée répandue que l'immigrant est parasite et vient profiter du bien-être social. Nous voyons ici que les manuels ont réussi à éliminer l'ancienne image retrouvée dans l'étude de Mc Andrew (1987), où l'immigrant apparaît comme demandeur ou receveur d'aide.

L'immigrant est peint, dans nos manuels, comme voulant démontrer au majoritaire qu'il est apte à contribuer à l'édification de la société d'accueil pour lui donner en retour, qu'il est actif, producteur et capable de se sacrifier au détriment de sa famille, de son repos et des rencontres avec les amis.

Il est à noter que rien ne nous montre comment ce minoritaire, qui fournit plein d'efforts dans son travail, est accueilli dans le milieu de travail, s'il est accepté facilement sans aucune gêne. On ne nous cite pas des situations de difficultés dans le milieu de travail. Sur ce même point, l'étude de Lebrun (2006) souligne que les textes qui évoquent les problèmes d'intégration au travail sont également rares dans les manuels de français langue première.

En somme, l'immigrant est toujours représenté en voie d'intégration hormis quelques exemples d'isolement et de ghettoïsation, entre autres dans l'entrevue faite avec les cégépiens dans le manuel *Via* où les immigrants réclament l'aide des Québécois pour pouvoir s'intégrer. Une remarque semblable chez Lebrun (2006) révèle que, dans les manuels de français langue première, certains textes font ressortir le désir de l'immigrant d'être compris par les Québécois : il serait plus grand que le désir des Québécois de comprendre les immigrants.

En ce qui regarde l'accueil et l'acceptation de l'Autre, on en traite en mentionnant le rôle de la terre d'accueil, qu'est le Québec. Celui-ci accueille les diversités ethniques dans un esprit tolérant qui renforce les fondements d'une société qui se veut démocratique. Notre recherche se démarque des autres recherches par la présence notable de traits saillants concernant le discours sur l'ouverture, la tolérance et l'acceptation de l'Autre. Il y a une unanimité chez les auteurs des manuels qui se manifeste par la proportion remarquable d'extraits relatifs à cette thématique de l'accueil et de l'acceptation de l'Autre. Au niveau primaire, il s'agit d'invitation et de stimulation grâce à un moyen pédagogique amusant sous forme de chanson et de

poèmes dans les manuels *Volet sur le français* et *Périscope 3* faisant l'éloge de la tolérance, du respect des autres ethnies, de la conciliation et de la valorisation des différences. Ce discours apologétique va de pair avec les assises de l'éducation interculturelle que nous avons soulignées dans notre cadre théorique à savoir, l'ouverture, la tolérance et l'empathie que recommandent tous les auteurs pour la réalisation de la rencontre avec l'Autre dans un climat cohérent, paisible et démocratique.

Cette même thématique, apparaît dans le manuel *Élans 3* du niveau secondaire sous forme de chanson, de poème et de mention de la « Charte canadienne des droits et libertés » qui dépend de l'égalité des chances.

Le racisme, tel défini par Anctil (1997) dans notre cadre, est l'ensemble de pratiques visant l'exclusion. Selon le MEQ, c'est un jugement négatif et dévalorisant des autres ethnies. Nous n'en trouvons pas mention explicitement ou implicitement dans notre corpus, ce qui laisse évidemment toute la place à l'inclusion. Nous voyons donc que les auteurs et les éditeurs respectent les critères de la grille d'évaluation du BAMD, de même que les recommandations et les orientations du MEQ. Selon Cintrat (1983), le racisme prend la forme du sentiment de supériorité ou encore de peur. Dans l'étude de Mc Andrew (1987), bien que le racisme soit condamné, les manuels sont marqués par des biais ethnocentriques, particulièrement au niveau de la présentation des civilisations étrangères et de l'évolution politique du Tiers-monde. Donc, dans l'ensemble, nous remarquons une nette évolution sur ce thème dans nos résultats.

Selon Abdallah-Pretceille (2004) les préjugés obscurcissent les perceptions et les analyses. Il n'en demeure pas moins qu'ils sont inévitables parce qu'inconscients. Nous constatons qu'il y a dans notre corpus une incitation à combattre les préjugés. Le point qui mérite le plus d'attention touche l'importance bien marquée du traitement de l'ouverture de la société d'accueil. Celle-ci se manifeste par la

proportion élevée de mentions ou d'extraits de témoins authentiques relatifs à cette thématique. Souvent les propos déclarés viennent directement de la bouche des immigrants eux-mêmes. Nous ne trouvons aucune tendance chez les auteurs à présenter des propos venant du majoritaire pour montrer tout au moins une certaine sympathie à la présence de l'Autre. Puisque tous les témoignages concernant l'ouverture et l'accueil viennent souvent de la part des immigrants, cela peut provoquer chez les lecteurs des questionnements sur la réalité de cette relation. Or le manuel est supposé transmettre une image d'acceptation mutuelle. Il reste aux auteurs le souci d'initier les jeunes majoritaires à la réciprocité et à la reconnaissance envers l'Autre.

Par rapport à la thématique de la culture et de ses représentations, nous croyons que se limiter aux aspects folkloriques de la culture est une erreur (MEQ, 1995). Il faut aller bien au-delà et insister sur les valeurs humaines universelles et essentielles. Nous trouvons que notre corpus a tendance à privilégier la présentation des aspects matériels (folklore, nourriture, tradition, festivité...) aux dépens des aspects plus abstraits comme les valeurs. Celles-ci sont généralement rares dans les manuels, à part quelques thèmes comme l'amitié et la tolérance. Par contre, les résultats trouvés dans l'étude de Lebrun (2006) montrent que les manuels de français langue maternelle du secondaire sont plus axés sur les valeurs des immigrants.

Très évoquées, et à plusieurs reprises, surtout dans les manuels au primaire, les images des traditions, de célébration des fêtes religieuses et nationales, d'une gamme de groupes ethniques prennent de l'ampleur au détriment des valeurs caractéristiques de ces groupes. Mac Andrew (1987) constatait que l'intérêt pour l'immigration n'était probablement pas un intérêt pour l'immigrant si ce n'est pour ces aspects les plus folkloriques. Blondin (1991) et Lebrun (2006) soulignent que les manuels lorsqu'ils évoquent des minorités, notent à l'occasion les aspects proprement géohistoriques, soit les aspects politiques et économiques. De même, Zarate (1993) remet en cause la

description traditionnelle qui fonctionne sur le principe du recensement de pratiques culturelles spécifiques d'un pays ou d'un groupe culture au détriment de la description du fonctionnement d'un système de valeurs.

Il existe des valeurs qui marquent certaines minorités et qui méritent l'attention. Il en est ainsi de la famille et de son rôle, du code de vie, de l'importance du travail, des façons d'éduquer. Nous regrettons la relative rareté de pareils sujets dans notre corpus. Par contre, *Intermède* insiste sur la nécessité du bonheur familial. *Circuit 4*, *Intermède* et *Alouette* traitent de la religion comme d'une valeur sacrée et mentionne le rôle important que joue la femme dans le milieu de travail. Le rôle de la femme minoritaire brise le cadre traditionnel de l'image féminine stéréotypée dans des travaux classiques. Elle s'implique dans l'art, le théâtre, la chanson, le sport surtout dans *Circuit 4 et 5* et dans *Via*. En somme, la femme minoritaire, dans notre corpus, n'occupe plus le rôle traditionnel qui lui a longtemps été dévolu, comme dans les manuels étudiés par Cintrat (1983) où la femme restait dans l'ombre.

Nous déplorons le manque d'extraits qui évoquent l'école et son rôle important dans l'édification de la société à venir. La seule référence au rôle de l'école est dans *Radio Puce* où on la montre comme lieu de la sauvegarde et de la protection de la culture des Inuit.

Rendant compte de l'ensemble iconographique de notre corpus, nous constatons que l'image récurrente qui ressort, tant au niveau primaire qu'au niveau secondaire, est celle de groupes d'enfants qui se tiennent par les main, comme dans *Olé ! Périscope 3 et Elans 3*. Au niveau secondaire, les illustrations portent sur des photos qui révèlent la mosaïque de la société d'accueil. Même les dessins, aux deux niveaux, rassemblent des personnes de différents groupes ethniques et si, parfois, les dessins véhiculent des stéréotypes ce n'est que pour faciliter l'identification de chaque communauté (habillement, drapeaux, objets) et non pas dans un sens négatif. Somme

toute, les illustrations, dans tout notre corpus, ont une valeur de message et plus encore une valeur intégrative. Soulignons que Cordier-Gauthier (2004), signale, dans sa thèse, que l'image acquiert une autonomie pédagogique qui lui permet de jouer un rôle prépondérant dans la mise en œuvre de l'enseignement/apprentissage. L'image semble faire partie intégrante du manuel de langue et constitue une des techniques pédagogiques essentielles dans l'enseignement.

La majorité des activités pédagogiques du primaire sont en concordance avec les objectifs de l'apprentissage de la langue et se concentrent sur des exercices de grammaire, d'expression et de compréhension où la dimension culturelle est absente. Dans certains cas, des activités en groupe, plutôt ludiques, sont organisées pour un plat communautaire ou une journée internationale. Ces activités sont intéressantes et créent une ambiance enthousiaste et coopérative. Elles favorisent le désir et la volonté de se connaître mutuellement.

C'est au niveau secondaire et surtout dans la collection *Circuit* que les activités tournent autour des thématiques examinées afin de faire converger l'attention des élèves sur certains points importants comme les difficultés d'adaptation et les ressemblances et les différences entre les communautés culturelles. De plus, des activités d'enrichissement culturel sont proposées pour en savoir plus sur les communautés ethniques de la classe (invitation des représentants, exposition, visite...). Certaines activités extrapolent les contenus textuels pour en tirer des conclusions tout en permettant aux élèves d'exprimer leur point de vue, leur opinion ou même leurs expériences. Ce type d'activités répond bien à la visée primordiale de l'interculturel qui se résume selon Abdallah-Pretceille (2004) vise la rencontre grâce à l'interaction et cela, à travers les contacts quotidiens, les échanges et la connaissance de nos systèmes de valeurs.

Certains manuels ont des activités d'éveil au racisme (les causes, les effets et les moyens d'extirpation), à la promotion de la tolérance et au droit à l'égalité (Charte canadienne des droits et libertés).

Nous rejoignons Fleig-Hamm, (1998) dans sa remarque à l'effet que la dimension culturelle, dans le cadre des démarches pédagogique, devrait toucher même les exercices de grammaire pour inclure et contenir des références à la culture de l'Autre.

Nous devons conclure, suite à notre analyse, à l'unanimité des manuels quant à la nette reconnaissance de l'apport positif de l'Autre, de la promotion de l'ouverture, à la tolérance et du respect de l'Autre. L'absence des traces ethnocentriques, qui favorise la prise de conscience et, permet alors de se distancier par rapport à soi pour aller s'ouvrir à l'Autre. C'est une étape vers l'appropriation de la diversité mais et vers l'acceptation, une condition nécessaire pour qu'il y ait dialogue interculturel. Ce dialogue interculturel mérite d'occuper une place de premier plan dans les objectifs des manuels de langue seconde. D'ailleurs c'est ce que vise l'éducation interculturelle.

Nous avons remarqué la rareté des auteurs des manuels fixant parmi leurs objectifs, la sensibilisation aux différentes facettes des cultures minoritaires ou invisibles ou même celles francophones, à part le fait qu'ils respectent la grille du BAMD. Même si les intentions d'ouverture culturelle des auteurs et des rédacteurs se reflètent positivement dans l'ensemble du manuel, elles n'occupent pas le premier plan dans les objectifs. Nous pourrions faire exception du manuel *Périscopes 3*, qui parle de la nécessité d'une représentation équitable, correcte et sincère des enfants minoritaires pour vaincre le sentiment d'étrangeté. Sur le sujet, Fleig-Hamm (1998) a souligné qu'aujourd'hui, les programmes d'enseignement de FLS en Amérique du Nord reflètent l'évolution des mentalités puisqu'ils accordent plus d'importance qu'auparavant aux cultures minoritaires et aux pays du tiers monde et que, parmi les

objectifs que les auteurs de matériel pédagogique se fixent dans la préface de leurs manuels, la sensibilisation aux différentes facettes des cultures francophones est toujours mentionnée.

Que le discours sur l'ouverture et l'accueil de l'Autre soit celui non seulement du groupe minoritaire, mais aussi celui du groupe majoritaire, est important pour que les lecteurs des deux groupes se retrouvent partenaires égaux dans l'édification de la société québécoise.

Il conviendrait de se pencher, peut-être un peu plus sur une représentation équilibrée des groupes ethniques présents sur le territoire canadien. Les communautés d'implantation plus récentes et surtout celles du Moyen-Orient dont trop peu présentes dans les manuels (par exemple les Arabes, les Iraniens, etc.) Nous remarquons, également, par comparaison avec Mc Andrew (1987), qu'il y a évolution ou amélioration dans l'évocation de la culture haïtienne mais pas dans celle des Latinos-Américains.

Somme toute, les représentations socioculturelles de l'Autre sont intéressantes. Cependant, des améliorations seraient à envisager afin de favoriser une éducation soucieuse du respect, de l'égalité et de la valorisation de toutes les communautés culturelles.

CONCLUSION

Dans le but d'étudier les représentations socioculturelles des minorités ethniques ou de l'Autre (l'étranger) dans les manuels de français langue seconde (FLS) au Québec, nous avons d'abord exposé l'état de la question autour du traitement de la diversité ethnique dans la société et dans les écoles en soulignant que l'enseignement de la langue est relié à celui de la culture et que les manuels scolaires sont véhicules de langue et de culture. Considérant, d'une part, que les représentations sociales sont des « héritages », soit du milieu familial, soit du milieu éducatif et, d'autre part, le défi que pose une société pluraliste comme la société québécoise à l'éducation interculturelle, nous sommes allée vérifier la façon dont sont représentées les minorités ethniques dans les manuels et voir si ces représentations sont considérées comme une ouverture à l'Autre.

L'analyse a porté sur un corpus de manuels de FLS, du primaire et du secondaire, approuvés par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ et MELS). Nous avons considéré des « ensembles pédagogiques », soit le manuel de l'élève, le cahier d'activités et le guide de l'enseignant. Notre cadre théorique reposait sur plusieurs notions et concepts constituant des cadres de références, à savoir, la culture et les valeurs, l'éducation interculturelle en terme de modèle opérationnel et de compétence, l'ethnocentrisme, les préjugés et les stéréotypes et plusieurs autres concepts qui s'y rattachent.

Après avoir fait une revue de la littérature sur les grilles utilisées par certains chercheurs relativement aux représentations socioculturelles dans les manuels, nous avons élaboré notre propre grille, composée de critères nécessaires à la sélection et à

l'évaluation des extraits de manuels qui ont été soumis à une classification menant à la description et à l'analyse de ces données.

Nous avons interprété ces données en fonction de notre cadre théorique en vue de dégager les points saillants de notre recherche, qui sont exposés sous forme d'un bilan et qui proposent parfois des comparaisons avec les résultats d'autres études faites sur les manuels scolaires.

Rappelons qu'à notre question de recherche portant sur les représentations de l'Autre, s'attachent quelques sous-questions :

- Pouvons-nous penser que les manuels, tout en évitant de transmettre des préjugés, transmettent de nouvelles valeurs qui se substituent aux précédentes?
- Ces manuels orientent-ils les jeunes apprenants vers une nouvelle vision du monde en les amenant soit à relativiser leurs points de vues envers l'Autre soit à les neutraliser ?
- Pouvons-nous trouver dans ces manuels des traits implicites d'ethnocentrisme?
- Pouvons-nous dire qu'il s'agit d'un nouveau système de valeurs des représentations de l'Autre à transmettre par le biais de ces manuels.

Nous constatons que les résultats de notre analyse peuvent être regroupés autour de trois axes principaux : 1) la valorisation de l'apport des communautés ethniques, 2) la prise en compte de la culture de l'Autre et de son intégration, 3) l'ouverture à l'Autre et l'acquisition de compétences interculturelles.

En premier, nous remarquons que les manuels de FLS valorisent l'apport des communautés ethniques dans tous les domaines ; c'est particulièrement le cas en ce qui regarde les autochtones, ce qui démontre une évolution dans les perceptions. Ces apports sont qualifiés de positifs et d'enrichissants pour la société d'accueil. Nous décelons une tendance claire à dévier les regards des élèves vers l'adoption de

nouvelles attitudes et vers l'aménagement d'un système de références socioculturelles très ouvert.

Bien que l'ouverture socioculturelle des manuels soit positive, prise globalement, néanmoins, l'absence de textes d'autres francophones du reste du monde ou encore de traductions de textes littéraires de minoritaires révèle que l'ouverture n'est pas encore totale. Ce type de texte « autre » offrirait l'occasion de découvrir des richesses culturelles propres à la littérature, porteuse de valeurs maximisées par un langage soucieux d'esthétique, ce qu'on retrouve rarement, dans les manuels du secondaire, principalement.

La prise en compte de la culture de l'Autre et de son intégration est le deuxième axe autour duquel pivotent les représentations des communautés. Notre analyse montre que le processus d'intégration et les difficultés auxquelles les immigrants sont confrontés occupent une place notable dans les manuels. Donc, sensibilisation au vécu quotidien et au choc culturel qui favorise l'objectivation, le relativisme, la tolérance et l'empathie. De plus, il ne faut pas oublier ou minimiser le rôle que l'enseignant doit jouer dans l'établissement de ces rapports puisque enseignant, étudiant et manuel forme une triade.

Cette représentation de la culture de l'Autre et de son intégration est accompagnée d'une polarisation sur les efforts des immigrants dans le milieu de travail et sur leur contribution à l'édification de la société à titre de partenaires ayant le désir de s'intégrer à la terre d'accueil.

Par contre, nous nous questionnons sur l'absence d'extraits rapportant des propos du groupe majoritaire dans les manuels analysés. Il faut peut-être y voir une volonté d'accueil implicite ou d'acceptation des politiques officielles. Nous aurions toutefois aimé que les auteurs de manuels se positionnent davantage sur le sujet, car ils laissent ainsi le champ libre à des interprétations divergentes de leur lectorat.

D'autre part, le fait de se limiter, dans la quasi-totalité des manuels, aux aspects matérialistes et folkloristes prive les lecteurs d'aller au-delà des apparences et d'aborder les valeurs implicites auxquelles adhère l'Autre. Partout dans le monde existent des valeurs, non seulement universelles, mais également spécifiques, celles qui identifient les communautés culturelles. Ainsi, selon nous, les valeurs du monde asiatiques et celles du monde arabe mériteraient d'être davantage explorées dans les manuels.

Notre troisième axe met en évidence l'ouverture à l'Autre dans une perspective non stéréotypée, exempte de préjugés et donc loin de toute version ethnocentrique des faits. Nous avons cité dans l'analyse des données, le combat contre le racisme et la lutte contre les préjugés, ainsi que la conscientisation des élèves aux causes et aux conséquences désastreuses qui ruinent les rapports sociaux et gênent la communication. Il était donc nécessaire de déplorer l'ignorance et la peur qui en sont à la base et de procéder à la mise en place d'une dynamique qui vise à développer des compétences socioculturelles susceptibles d'une part, d'établir le respect mutuel des êtres, de leurs différences, de leurs droits et libertés et, d'autre part, de favoriser chez tous les élèves du Québec la communication interculturelle. Il faut, selon nous, réussir à maintenir un dialogue culturel et les manuels doivent le démontrer. Par conséquent, les reflets de la dynamique interculturelle, bien que modestes quantitativement dans notre corpus en raison de la présence de manuels antérieurs à l'adoption d'une approche résolument interculturelle dans les écoles, sont néanmoins prometteurs.

Nous nous permettons, suite à notre recherche, quelques recommandations en vue d'ouvrir et d'élargir les champs de recherche et d'application touchant les aspects relatifs à l'Autre dans les manuels de français langue seconde. Il conviendrait de porter attention aux valeurs abstraites des cultures Autres (valeurs socioculturelles, familiales, religieuses, etc.) qui pourraient ouvrir les mentalités des élèves. Il serait

également intéressant d'inclure dans les manuels futurs des textes écrits par des auteurs issus des communautés culturelles présentes au Québec et que les auteurs donnent la parole à des Québécois de souche pour parler aussi de leurs expériences auprès des autres communautés culturelles et de leurs attitudes positives. De plus, un axe important pourrait être présenté par les auteurs et pourrait combler une lacune : c'est celui des relations entre les néo-Québécois de diverses origines. Cet axe, comme nous l'avons remarqué, est totalement absent dans notre corpus où on ne parle que des relations entre le majoritaire et le minoritaire. Les manuels devraient également tenir compte du rôle de l'enseignant, de son interaction et de ses relations avec l'Autre dans la salle de classe.

Nous espérons que notre étude ouvrira la porte à des pistes d'amélioration des manuels en regard d'une société pluriethnique à la recherche de la tolérance et de l'altérité. Nous voudrions clore nos propos sur l'incitation au dialogue que l'on retrouve chez Gandhi : « La règle d'or de la conduite est la tolérance mutuelle car nous ne pensons jamais tous de la même façon, nous ne voyons qu'une partie de la vérité et sous des angles différents. ». Ces « angles différents », voilà ce que l'on retrouvera de plus en plus, selon nous, dans les manuels de FLS, du moins le croyons-nous.

BIBLIOGRAPHIE DES MANUELS ANALYSÉS PAR COLLECTION

Collection Alouette

Ensemble pédagogique (manuel de l'élève, guide d'enseignement et cahier d'activités)

- Gaudreau, Pierrette. 1986. *Alouette 6*. Montréal : Guérin.
Gaudreau, Pierrette. 1986. *Alouette 5*. Montréal : Guérin.
Gaudreau, Pierrette. 1985. *Alouette 4*. Montréal : Guérin.
Gaudreau, Pierrette. 1985. *Alouette 3*. Montréal : Guérin.
Gaudreau, Pierrette. 1984. *Alouette 2*. Montréal : Guérin.
Gaudreau, Pierrette. 1984. *Alouette 1*. Montréal : Guérin.

Collection Avec les yeux du cœur

Ensemble pédagogique (manuel de l'élève, guide d'enseignement et cahier d'activités)

- Monette, Sylvie. 1999. *Volet sur le français. Français immersion : Série 4*.
Montréal : Éditions La Pensée.

Monette, Sylvie et Cathia Riopel. 1999. *En français s.v.p.* (Français immersion)
Montréal : Éditions La Pensée.

Carroussel (hors collection)

- Pouliot, Germaine, Suzelle Roberge et Pierrette Leblond. 1985. *Carroussel*. Saint-Laurent : Études Vivantes

Collection Circuit

Ensemble pédagogique (manuel de l'élève, guide d'enseignement et cahier d'activités)

- Caban, Edvige, Lynda Labrecque et Franca Persechino. 1993. *Circuit 5 : Destination aventure*. Montréal : Guérin.

Caban, Edvige, Lynda Labrecque et Franca Persechino. 1991. *Circuit 4 : En tête de file*. Montréal : Guérin.

Caban, Edvige, Lynda Labrecque et Franca Persechino. 1990. *Circuit 3 : Connexions*. Montréal : Guérin.

Caban, Edvige, Lynda Labrecque et Franca Persechino. 1988. *Circuit 2 : Un royaume pour rêver*. Montréal : Guérin.

Caban, Edvige, Lynda Labrecque et Franca Persechino. 1987. *Circuit 1 : Ça bouge, ça roule!* Montréal : Guérin.

Collection Communications +

Ensemble pédagogique (manuel de l'élève, guide d'enseignement et cahier d'activités)

Boucher, Anne-Marie et Michel Ladouceur. 1984. *Communication + 1*. Montréal : Centre éducatif et culturel.

Boucher, Anne-Marie et Michel Ladouceur. 1984. *Communication + 2*. Montréal : Centre éducatif et culturel.

Boucher, Anne-Marie et Michel Ladouceur. 1988. *Communication + 3*. Montréal : Centre éducatif et culturel.

Boucher, Anne-Marie et Michel Ladouceur. 1989. *Communication + 4*. Montréal : Centre éducatif et culturel.

Collection Dimoitou

Ensemble pédagogique (manuel de l'élève, guide d'enseignement et cahier d'activités)

Courtél, Claudine et Marthe Comeau. 1987-1988. *Dimoitou 3*. Montréal : Centre éducatif et culturel.

Courtél, Claudine et Denise Amyot. 1987. *Dimoitou 2*. Montréal : Centre éducatif et culturel.

Courtél, Claudine et Murielle McKinley. 1986. *Dimoitou 1*. Montréal : Centre éducatif et culturel.

Collection Élans

Ensemble pédagogique (manuel de l'élève, guide d'enseignement et cahier d'activités)

Duplantie, Monique, Jocelyne Hullen et Roger Tremblay. 1994. *Élans 3*. (Première et deuxième partie). Montréal : Centre éducatif et culturel.

Duplantie, Monique, Jocelyne Hullen et Roger Tremblay. 1992-1993. *Élans 2*. (Première et deuxième partie). Montréal : Centre éducatif et culturel.

Duplantie, Monique, Jocelyne Hullen et Roger Tremblay. 1990-1991. *Élans 1*. (Première et deuxième partie). Montréal : Centre éducatif et culturel.

Collection Français

Ensemble pédagogique (manuel de l'élève, guide d'enseignement et cahier d'activités)

Pelletier, Georges. 1990. *Français 6: Pastille et Giboulée, adaptation pour les classes d'immersion*. Montréal : Lidec.

Pelletier, Georges. 1990. *Français 5: Libellule et Papillon, adaptation pour les classes d'immersion*. Montréal : Lidec.

Pelletier, Georges. 1990. *Français : Libellule et Papillon, adaptation pour les classes d'immersion*. Montréal : Lidec

Collection Intermède

Ensemble pédagogique (manuel de l'élève, guide d'enseignement et cahier d'activités)

Joli, Maria et Marguerite Hardy. 1990. *Intermède, niveau intermédiaire-avancé : accueil et francisation*, secondaire. Laval : Éditions FM.

Joli, Maria et Marguerite Hardy. 1990. *Intermède, niveau intermédiaire-débutant: accueil et francisation*, secondaire. Laval : Éditions FM.

Collection Méthode Orange

Ensemble pédagogique (manuel de l'élève, guide d'enseignement et cahier d'activités)

Reboullet, André, Monique Duplantie et Jacqueline Lamothe. 1982. *Méthode orange 2*. Montréal : Centre éducatif et culturel.

Reboullet, André, Monique Duplantie et Jacqueline Lamothe. 1980. *Méthode orange 1*. Montréal : Centre éducatif et culturel.

Collection Moi, je parle français ! (Manuels isolés)

Connolly, Anne-Marie.2001. *Moi, je parle français !* Niveau 5. 2^e éd. Montréal : Guérin.

Connolly, Anne-Marie.2001. *Moi, je parle français !* Niveau 4. 2^e éd. Montréal : Guérin.

Connolly, Anne-Marie.2000. *Moi, je parle français !* Niveau 3. 2^e éd. Montréal : Guérin.

Connolly, Anne-Marie.2000. *Moi, je parle français !* Niveau 2. 2^e éd. Montréal : Guérin.

Connolly, Anne-Marie.2001. *Moi, je parle français !* Niveau 1. 2^e éd. Montréal : Guérin.

Collection OLÉ !

Ensemble pédagogique (manuel de l'élève, guide d'enseignement et cahier d'activités)

Hessler, Martine, Dianne Goyette et Guylaine Girard. 1993. *Olé !* (Manuel de base A, deuxième cycle). Saint-Jérôme : Éditions du Phare.

Marelli, Fabienne. 1993. *Olé !* (manuel de base B, deuxième cycle). Saint-Jérôme : Éditions du Phare.

Marelli, Fabienne. 1992. *Olé !* (manuel de base A, premier cycle). Saint-Jérôme : Éditions du Phare.

Marelli, Fabienne. 1992. *Olé !* (manuel de base B, premier cycle). Saint-Jérôme : Éditions du Phare.

Collection Opus 2000

Ensemble pédagogique (manuel de l'élève, guide d'enseignement et cahier d'activités)

Tardif, Cécile et Rose-Hélène Arsenault. 1986-1990. *Radio Puce*. Montréal : Centre éducatif et culturel.

Collection Périscope

Ensemble pédagogique (manuel de l'élève, guide d'enseignement et cahier d'activités)

Lavoie, Jacinthe et Marguerite L. Gingras. 1992. *Périscopes 3* (Immersion).
Mont-Royal, Québec : Modulo.

Lavoie, Jacinthe, Carole Babin et Michelle Tardif. 1991. *Périscopes 2* (Immersion)
(Immersion). Mont-Royal, Québec : Modulo.

April, Danielle, Valérie McIntosh et Kathleen L. Mercier 1990. *Périscopes 1*.
(Immersion). Mont-Royal, Québec : Modulo.

Plaisirs des saisons (Hors collection)

Pouliot, Germaine, Suzelle Roberge et Carmen Cyr. 1983. *Plaisirs des saisons*. Saint-Laurent : Études Vivantes.

Collection Ricochet

Ensemble pédagogique (manuel de l'élève, guide d'enseignement et cahier d'activités)

Bazinet, Nadia, Lise Devey et Nadine Gariépy. 2000. Ricochet 2. Montréal : Centre éducatif et culturel.

Bazinet, Nadia, Lise Devey et Nadine Gariépy. 2000. Ricochet 1. Montréal : Centre éducatif et culturel.

1...2...3...Partez ! (Hors collection)

Pouliot, Germaine, Suzelle Roberge, Monique Pouliot et Carmen Cyr.
1983. *1...2...3...Partez !* Saint-Laurent : Études Vivantes.

Via (Manuel hors collection)

Ensemble pédagogique (manuel de l'élève, guide d'enseignement et cahier d'activités)

Boucher, Anne-Marie et Astrid Berrier. 1992. *Via*. Lasalle, Québec : M. Didier.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille, M. et L. Porcher. 1996. *Éducation et communication interculturelle*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Abdallah-Pretceille, M. 2004. *L'éducation interculturelle*. Coll : Que sais-je ? n° 3487, Paris : Presses Universitaires de France.
- Abdallah-Pretceille, M et L. Porcher. 2001. *Éducation et communication interculturelle*. Éducation et formation, Paris : Presses Universitaires de Paris.
- Amossy, R., Herscherb-Pierrot, A. 2000. *Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société*, Paris : Nathan, coll. 128, Lettres et sciences sociales.
- Anctil, P. 1997. « Le racisme avec un sourire ». *Relations*, no 633, Septembre, 1997, p. 215-218.
- Arcand, B. et S. Vincent. 1981. *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec*. Montréal : Huturbise.
- Association québécoise des organismes de coopération internationale (AQOCI). 1983. «Le monde à l'envers ». Vol.1, no 1 et 2, mai.
- Aubin, P. 2000. « Les manuels scolaires québécois » in Université Laval. Bibliothèque. *Site de la Bibliothèque de l'Université Laval*, [En ligne] : <http://www.bib.ulaval.ca/doelec/citedoce.html> (Page consultée le 5 novembre 2004).
- Barette, Christian, Édith Gaudet et Denyse Lemay. 1993. *Guide de communication interculturelle*. (2^e édition) Montréal : ERPI.
- Beacco, J-C. 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris : Hachette, coll. F Référence.
- Benoît, F. 1992. «Vers une pédagogie interculturelle ». *Vie pédagogique*, no 78, p. 7- 10.
- Blondin, D. 1990. *L'apprentissage du racisme dans les manuels scolaires*.

Montréal : Agence d'Arc.

Boyer, H. 1995. « De la compétence ethnosocioculturelle ». *Le français dans le monde*, 272, p.41-44.

Byram, Michael. 1992. *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Hatier / Didier.

Camilleri, C. 1988. « Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour la formation par l'éducation interculturelle ». p. 565-592. In *Pluralisme et école*, sous la direction de F. Ouellet. Québec: institut québécois de recherche sur la culture.

Centrale de l'enseignement du Québec. 1991. *Vivre et œuvrer dans un Québec Pluriethnique et français* : consultation des groupes ethniques et autochtones. Ste-Foy : Centrale de l'enseignement du Québec.

Chancy, M. 1985. *L'école québécoise et les communautés culturelles* : rapport du comité. Québec : Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec,

Cintrat, I. 1983. *Le migrant : sa représentation dans les manuels de lecture de l'école primaire*. Paris : École normale supérieure de Saint-Cloud/ CREDIF/Didier.

Conseil des communautés culturelles et de l'immigration (CCCI) .1988. *La valorisation du pluralisme culturel dans les manuels scolaires. Avis présenté à la ministre*, Montréal : le Conseil.

Conseil des relations interculturelles. 1997. *Un Québec pour tous ses citoyens. Les défis actuels d'une démocratie pluraliste*. Avis présenté au ministre, Montréal : le Conseil.

Conseil des relations interculturelles. 2001. *Perspectives historiques sur le racisme au Québec*. [En ligne]:
http://www.conseilinterculturel.gouv.qc.ca/2001/etude_perspectives.doc
 (Page consultée le 10 octobre, 2004).

Cordier-Gauthier, C. 2004. Essai de caractérisation du discours du manuel de français langue seconde et étrangère : parcours à travers les manuels utilisés au Canada (1970-1995), repérage et description de leurs éléments constitutifs . Thèse de doctorat, Paris, Université Paul Valéry-Montpellier III.

Davis, L. 1966. « Current-Controversy : Minorities in American History Textbooks »
Journal of Secondary Education, no 41, p. 291-294.

De Carlo, M. 1998. *L'interculturel*, Paris : CLE International, Coll. « Didactique des langues étrangères ».

Fleig-Hamm, C. 1998. « La francophonie dans les manuels de français langue Seconde : apport et limites ». *Canadian Modern Language Review*, vol.54, no.4, juin. [En ligne] :
<http://www.utpjournals.com/product/cmlr/544/544-fleig.html>
 (Page consultée 4 janvier 2006)

Eurolangues, « Le racisme », [En ligne] : <http://www.euro-langues.be/PARTIE%20EUROLANGUES/Partie%20pr%20E9paration%20au%20stage/Le%20racisme.htm>

Fondation canadienne des relations raciales, 2001,01, novembre, « Reconnaître et définir le racisme ». [En ligne] :
<http://www.crr.ca/Load.do?section=60&subSection=67&id=246&type=2>
 (page consultée le 10 octobre 2004)

Galisson, R. 1991. *De la langue à la culture par les mots*. Coll. Didactique des langues étrangères. Paris : Cle international.

Laguerre, P.-M. 1995. *L'éducation interculturelle, où en sommes-nous?*
 Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal. Services des relations internationales.

Leclercq, J.-M. 2002. *Figures de l'interculturel dans l'éducation*. Projet intégré « Réponses à la violence quotidienne dans une société démocratique. »
 Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Lebrun, M. 2006. (Sous presse). La figure de l'étranger dans les manuels québécois de français langue maternelle. Dans les Actes du colloque *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec : Multimondes.

L'Écuyer, R., 1990. *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*.
 Québec : Presses de l'Université du Québec.

Marcotte, J. 2005. *L'éducation à la citoyenneté et l'éducation interculturelle : entre*

la cohésion sociale et l'ouverture à l'altérité au Québec. Essai sur la métamorphose des identités. Mémoire de maîtrise, Montréal : Université du Québec à Montréal.

- Mayer, Ouellet, Saint-Jacques, Daniel Turcotte et collaborateurs. 2000. *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Mc, Andrew, M. 1986. *Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels de langue française au Québec*. Montréal : Les publications de la faculté des sciences de l'éducation. Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. 1987. *Le traitement de la diversité raciale, ethnique et culturelle et la valorisation du pluralisme dans le matériel didactique au Québec*. Rapport de recherche. Québec : Conseil des communautés culturelles et de l'immigration.
- Mclaren, M. 1971. « Image of Negroes in Deep South Public School State History Texts ». *Phylon*, no 32, p. 273-238.
- Mellouki, M. 2004. *La rencontre. Essai sur la communication et l'éducation en milieu interculturel*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Neuner, G. 2003. « Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes », dans *La compétence interculturelle*, sous la direction de Michael Byram, (p.15-63.). Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Ministère des Communautés culturelles et de l'immigration (MCCI).1990. *L'intégration des immigrants et des Québécois des communautés culturelles : un document de réflexions et d'orientation*. Québec : Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration
- Ministère de l'Éducation. 1979. *L'école québécoise – Énoncé de politique et plan d'action*. Québec : Service général des Communications du ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation. 1985. *Grille d'analyse des stéréotypes discriminatoires dans le matériel didactique*. Québec : Direction des ressources didactiques, Montréal. Édition révisée.
- Ministère de l'Éducation.1988. *Guide pour l'élimination des stéréotypes discriminatoires dans le matériel didactique*. Québec: Direction des

ressources didactiques. Bureau d'approbation du matériel didactique.

Ministère de l'Éducation. 1992. *La représentation de la société québécoise dans les manuels scolaires*. Québec: Direction des ressources didactiques et documentaires.

Ministère de l'Éducation .1995. *Éducation interculturelle, sensibilisation à l'éducation interculturelle*, Guide de l'animateur. Québec : Direction générale des adultes.

Ministère de l'Éducation .1998. *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Ministère de l'Éducation.
[En ligne] : http://www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/int_scol/Bro_f.pdf
(Page consultée le 12 décembre 2005).

Ministère de l'Éducation. 2004. *Évaluation des aspects socioculturels du matériel didactique*. Québec: Direction des ressources didactiques. [En ligne] :
[http://www3.meq.gouv.qc.ca/bamd/Doc/Aspects_socioculturels\(12-8047\).pdf](http://www3.meq.gouv.qc.ca/bamd/Doc/Aspects_socioculturels(12-8047).pdf).
p.3 à 6. (Page consultée le 11 décembre 2004).

Munoz, M.-C. (1991). « De l'égocentrisme à l'ethnocentrisme: Enfance et stéréotypes ethniques ». *Intercultures : Préjugés, stéréotypes, représentations* 2, no 14, p.11-19.

Ouellet, F. 1984. «Éducation, compréhension et communication interculturelles : essai de clarification des concepts » dans *Éducation permanente* vol. 75, p. 47-65.

Perrot, D. et R. Preiswerk 1975. *Ethnocentrisme et histoire : l'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux*. Paris : Editions : Anthropos.

Reboul, O. 1999. *Les valeurs de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Rivière, A. 1992. « Les représentations sociales des minorités ethniques dans la presse francophone montréalaise en 1989». Mémoire de maîtrise, Montréal : Université de Québec à Montréal.

Spallanzani, Lebrun, Brion, Lenoir, Roy, François Larose et Masselter. 2001. *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke : Édition du CRP.

- Statistique Canada. 2003. « Le Québec, terre d'accueil ». [En ligne] : http://142.206.72.67/02/02a/02a_005_f.htm (page consultée le 5 mai, 2005)
- Stray, C. 1993. *Quia nominor leo* : vers une sociologie historique du manuel. *Histoire de l'éducation*, 58, 71-10
- Tamisier, J.-C. 1999. *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse. p.800-801
- Tochon, F. 1992. « Manuels et cahiers: un discours sur papier». *Québec Français* 86, 45-48.
- Verdelhan-Bougarde, M. 2004. « Le manuel en situation FLS pluri-culturelle : un rôle complexe ». Actes du Colloque "La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives", Paris, décembre 2002. Marges Linguistiques. Saint-Chamas : M.L.M.S. Éditeur (France). [En ligne] : http://marg.lng6.free.fr/documents/doc0199_colloque_paris/24_verdelhan_m.pdf (Page consultée le 05 février 2006)
- Zarate, G. 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette, coll. F. Recherches/Applications.
- Zarate, G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

ANNEXE A

**CHARTES DES DROITS ET LIBERTÉS DE LA PERSONNE
DU QUÉBEC (ARTICLES 10 ET 11)¹****1. INTRODUCTION**

"10. Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'âge sauf dans la mesure prévue par la loi, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap."

"11. Nul ne peut diffuser, publier ou exposer en public un avis, un symbole ou signe comportant discrimination ni donner une autorisation à cet effet."

Charte des droits et libertés de la personne du Québec (Articles 10 et 11)

¹ Québec, Ministère de l'éducation. 1985. *Grille d'analyse des stéréotypes discriminatoires dans le matériel didactique*. Direction des ressources didactiques, Montréal. Édition révisée. p.1.

ANNEXE B**GRILLE DU MEQ POUR L'ÉLIMINATION DES STÉRÉOTYPES
DISCRIMINATOIRES DANS LE MATÉRIEL DIDACTIQUES ²**

²Québec, Ministère de l'éducation. 1988. *Guide pour l'élimination des stéréotypes discriminatoires dans le matériel didactique*. Direction des ressources didactiques. Bureau d'approbation du matériel didactique. p.71.

DIRECTION DU MATÉRIEL DIDACTIQUE	
Critères pour l'élimination des stéréotypes discriminatoires dans le matériel didactiques	
CODE: EV-790604	DATE: Le 21 juin 1979

1. CRITÈRES POUR UNE REPRÉSENTATION ADÉQUATE DES DIFFÉRENTS GROUPES SOCIAUX DANS LE MATÉRIEL DIDACTIQUE

L'objectif de ces critères est d'assurer la présence, dans le matériel didactique, des groupes mentionnés à l'article 10 de la Charte des droits et libertés.

- Pour qu'un manuel soit accepté, il faut que son texte et ses illustrations...

- 1- ne contiennent aucun élément susceptible de développer des attitudes négatives à l'égard des personnages mis en scène;
- 2- présentent environ 50 p. 100 (+ ou - 5 p. 100) de personnages féminins et 50 p. 100 (+ ou - 5 p. 100) de personnages masculins;
- 3- présentent environ 25 p. 100 (+ ou - 5 p. 100) de personnages qui appartiennent aux autres groupes mentionnés à l'article 10 de la Charte des droits et libertés, tout en respectant les proportions du critère 2;
- 4- respectent les proportions mentionnées en 2 et en 3 non seulement en ce qui touche aux personnages en général, mais surtout en ce qui concerne les personnages principaux (en faisant de ces derniers des modèles susceptibles de développer chez les enfants des attitudes positives envers les personnages représentés).

Le premier critère, très général, doit se comprendre dans un double contexte. D'une part, l'apparition de groupes jusqu'à maintenant quasi absents du matériel didactique (ex.: les minorités) doit se faire dans un esprit de revalorisation de ces minorités victimes de discrimination. D'autre part, il importe de n'associer aux personnages appartenant à des groupes minoritaires aucun élément qui puisse susciter à leur endroit une attitude négative. Ainsi, pour favoriser l'identification du lecteur aux personnages représentant des minorités, il sera important de recourir à des modes d'expression (noms, illustrations, etc.) que ces minorités elles-mêmes jugent positifs. On préférera, par exemple, le mot "Inuit" à celui d'"Esquimau".

Le deuxième critère est en soi très explicite. Signalons simplement que, dans une étude portant sur les manuels approuvés en 1974-75, étude préparée pour le Conseil du statut de la femme, Lise Dunnigan relève pour l'ensemble de manuels, 68 p. 100 de personnages masculins, ce pourcentage passant à plus de 75 p. 100 pour les manuels de l'enseignement secondaire.

Le troisième critère, quant à lui, vise à assurer dans le matériel didactique la présence d'un ensemble de personnages de diverses minorités, pour refléter le pluralisme croissant de notre société.

2. CRITÈRES POUR L'ÉLIMINATION DES STÉRÉOTYPES DISCRIMINATOIRES

Les quatre critères que nous venons d'exposer visent à ce que les hommes et les femmes soient en nombre égal et que les différents groupes minoritaires soient représentés de façon adéquate.

Les critères portant sur l'élimination des stéréotypes ont un caractère plus général: ils visent à ce que les personnages féminins et les personnages masculins associés à différents groupes minoritaires soient présentés de façon telle qu'ils deviennent des modèles propres à susciter des attitudes sociales positives et à favoriser l'identification chez les élèves.

Ces critères concernent deux types principaux de stéréotypes, communs dans le matériel didactique. D'une part, il s'agit des stéréotypes qui consistent à toujours représenter les groupes minoritaires dans des rôles quasi folkloriques ou caricaturaux. Il est faux, par exemple, que les Chinois soient tous blanchisseurs ou les Noirs porteurs de bagages. Les exemples à ce sujet sont fort nombreux.

La seconde forme de stéréotype la plus répandue dans le matériel didactique consiste à cantonner les représentants de certains groupes dans des rôles tout à fait normaux, mais toujours les mêmes, ou à toujours valoriser les mêmes personnages et les mêmes situations (par exemple, la trilogie infirmière - institutrice - secrétaire pour les métiers féminins; ou la famille toujours composée d'un père qui travaille à l'extérieur et d'une mère qui besogne à la cuisine, du grand frère magnifique et de la petite sœur insignifiante, du chien et du chat). La répétition de représentations aussi rigides exclut, pour les usagers de ces manuels, toute possibilité d'identification positive à d'autres rôles ou à d'autres situations.

ANNEXE C

GRILLE D'ÉVALUATION DU MEQ³PRÉSENTATION DE LA GRILLE D'ÉVALUATION

L'analyse des stéréotypes discriminatoires est fondée sur la notion de personnages et comporte deux aspects:

- l'aspect qualitatif, portant sur la distribution, selon le sexe et le groupe culturel, des personnages qui figurent dans un manuel;
- l'aspect qualitatif, portant sur les rôles et les modes de représentation des personnages.

Pour les fins de l'analyse, on groupe en trois catégories les personnages présentés dans les manuels scolaires:

- ° les personnages présentés dans une illustration;
- ° les personnages associés à l'action dans un récit ou dans un exposé;
- ° les personnages mentionnés dans un texte restreint.

Les données quantitatives et qualitatives relevées durant l'analyse sont compilées à l'aide de fiches descriptives, correspondant aux trois catégories citées. Trois sections du présent document décrivent respectivement la procédure d'analyse pour ces trois champs d'observation. Une section supplémentaire a été ajoutée en vue de faciliter l'analyse des ouvrages de consultation.

³ Québec, Ministère de l'éducation. 1988. *Guide pour l'élimination des stéréotypes discriminatoires dans le matériel didactique*. Direction des ressources didactiques. Bureau d'approbation du matériel didactique. p.6.

ANNEXE D

GRILLE D'ANALYSE DE MC ANDREW⁴Thème 1 : Le racisme - Grille d'analysea) Cet extrait traite principalement:

- 1 - des races (perspective biologique-différences raciales)
- 2 - du racisme en général
- 3 - des problèmes raciaux (y compris l'esclavage) à travers le temps et l'espace

b) L'existence de races distinctes est:

- 1 - niée
- 2 - admise de façon nuancée, égalitaire et mettant l'accent sur les ressemblances plutôt que sur les différences
- 3 - admise de façon marquée, mais égalitaire
- 4 - admise de façon marquée avec sous-entendu inégalitaire
- 5 - admise de façon marquée et clairement inégalitaire

c) Le racisme en général est:

- 1 - approuvé
- 2 - condamné, mais excusé
- 3 - clairement condamné

d) Problèmes raciaux spécifiques abordés:

- 1 - problème noir aux Etats-Unis
- 2 - autres minorités raciales aux Etats-Unis
- 3 - esclavage
- 4 - antisémitisme au Canada
- 5 - racisme au Canada

(Préciser contre qui: _____)

⁴ Mc, Andrew. 1987. *Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels de langue française au Québec*. Les publications de la faculté des sciences de l'éducation. p.43-44.

- 6 - apartheid
 - 7 - antisémitisme hitlérien
 - 8 - antisémitisme ailleurs excepté au Canada
 - 9 - minorités raciales en Europe de l'ouest
 - 10 - racisme ailleurs dans le monde excepté au Canada
- (Préciser: _____)

e) Le problème étudié se situe:

A) 1 - maintenant (depuis 1960)

2 - autrefois: _____

B) 1) ailleurs

2) dans le pays d'origine du manuel

f) Position adoptée:

1 - le problème est nié

2 - aucune prise de position

3 - approbation au groupe majoritaire ou dominant ("blaming the victim")

4 - position nuancée mais relativement favorable au groupe minoritaire ou dominé

5 - position clairement favorable au groupe minoritaire ou dominé

ANNEXE E

GRILLE D'ANALYSE DE CINTRAT⁵

LES SARRASINS

<i>Le sujet</i>	<i>Action du sujet sur le milieu</i>	<i>Action du milieu sur le sujet</i>	<i>Le milieu</i>
Giuseppe Passola Italien Maçon Marié (Gina, sa femme) 4 enfants Immigré clandestin Dénueement	Cherche du travail Accepte d'avance Il accepte à boire. Il rend les tournées. Il palabre avec les gendarmes. Il est prêt à mourir pour ce pays. Il construit sa maisonnette.	On lui offre le plus dur et le plus gros travail. Quinze jours après, les mineurs le saluent, les paysans reconnaissent sa valeur (« il n'est pas fainéant... ») Les mineurs l'invitent à boire. Les mineurs et quelques paysans encadrent les gendarmes venus pour enquêter ... Humiliations et tracasseries lui sont épargnées. On lui donne sa carte de travail.	Mineurs et paysans Cévennes

Valeurs communes : Courage, compétence, respect des règles de la communauté.

Résultat : intégration totale ou assimilation

légalité : carte de travail

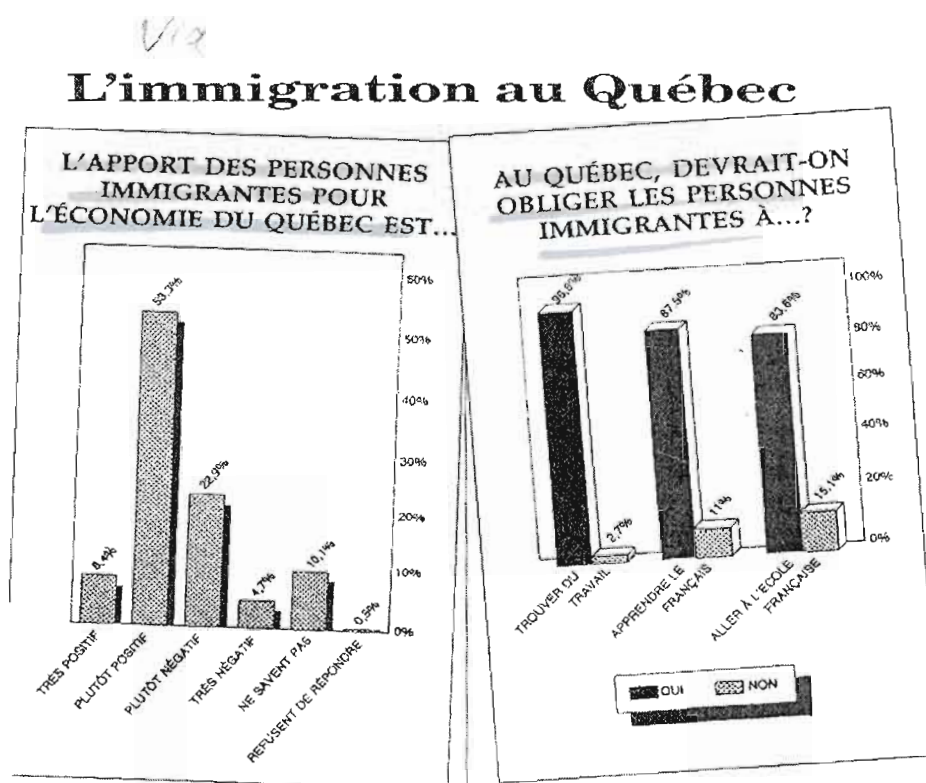
réussite et enracinement : « une maisonnette bien à eux, la plus coquette, et la mieux construite de la vallée ».

dévouement absolu : « Io me sento di morire per questo paese ».

⁵ Cintrat, I. 1983. *Le migrant : sa représentation dans les manuels de lecture de l'école primaire*. Paris: École normale supérieure de Saint-Cloud/CREDIF/Didier.

ANNEXE F

TABLEAU STATISTIQUE PORTANT SUR L'IMMIGRATION



Extrait de: LÉGER, Jean-Marc et LÉGER, Marcel. *Le Québec en question*. Montréal, Les Éditions Québecor, 1990, p. 92, 110, 114, 140, 141, 219.

Tiré de : *Via*, p.82

ANNEXE G

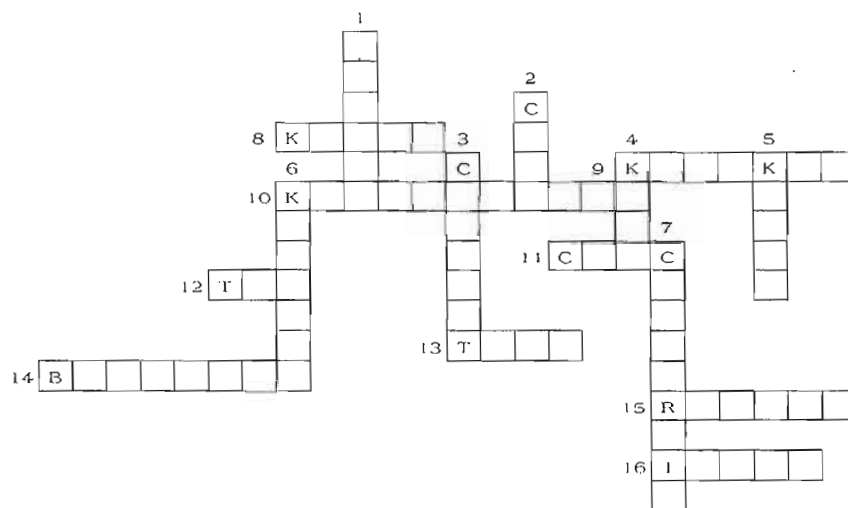
ACTIVITÉ LINGUISTIQUE : MOTS CROISÉS

20 En français?



Faisons une petite pause. Tu sais déjà que le français, comme toutes les langues d'ailleurs, a fait certains emprunts à d'autres langues. Voyons si tu peux faire le jeu suivant. Pour remplir la grille, tu dois trouver le mot qui correspond à la définition. Un indice: tous ces mots sont d'origine étrangère. Un dictionnaire te serait sûrement très utile.

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆
 ☆ **POUR EXPERTS** ☆
 ☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆



1. Mot d'origine espagnole. Reptile ayant l'aspect d'un lézard de grande taille.
2. Mot d'origine soudanaise. Boisson gazeuse.
3. Mot d'origine italienne. Harmonie formée de plusieurs voix ou instruments.
4. Mot d'origine allemande. Coiffure rigide et à fond surélevé, munie d'une visière, portée par les militaires, les douaniers, les facteurs.
5. Mot d'origine esquimaude. Canot de pêche étroit et long fabriqué en peau de phoque.
6. Mot d'origine turque. Petit pavillon où l'on vend des journaux, des fleurs.
7. Mot d'origine grecque. Science et art de traiter certaines maladies au moyen d'interventions manuelles ou instrumentales.

Tiré du cahier d'activités de *Circuit 4* (p.101)

Suite

- | | |
|---|--|
| 8. Mot d'origine allemande. Effondrement des cours de la bourse. | 13. Mot d'origine grecque. Impôt indirect qui frappe les biens de consommation. |
| 9. Mot d'origine arabe. Mot familier qui veut dire «c'est pareil», «c'est la même chose». | 14. Mot d'origine italienne. Appareil composé d'un cadran au centre duquel est fixée une aiguille aimantée mobile, dont la pointe marque la direction du nord. |
| 10. Mot d'origine grecque. Impulsion qui porte à voler. | 15. Mot d'origine arabe. Bruit, tapage en langue populaire. |
| 11. Mot d'origine allemande. Élégant. | 16. Mot d'origine esquimaude. Abri en forme de dôme construit en glace. |
| 12. Mot d'origine allemande. Monceau, amas de choses de même espèce non rangées. | |

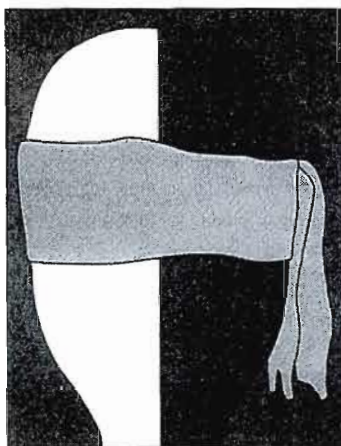
Dictionnaire Robert 1986 et dictionnaire Quillet de la langue française

Tiré du cahier d'activités de: *Circuit 4* (p.102)

ANNEXE H

DEUX CHEFS-D'ŒUVRE PORTANT SUR LE RACISME

MIEUX SE CONNAÎTRE OUR MIEUX SE COMPRENDRE



«Je vois la dénomination des couleurs
et l'aveuglement de l'homme.»

Œuvre créée par Nicky Chalmers, Sarah Merchand,
Angie Lovett, Deane Mark et Harman Munder.

En 1956, les Nations Unies ont déclaré le 21 mars *Journée internationale pour l'élimination de la discrimination raciale*. Cette journée a été choisie pour commémorer le massacre de Sharpeville en Afrique du Sud, qui a eu lieu lors d'une manifestation pacifique.

En 1989, le Canada lançait sa première campagne nationale du 21 mars contre le racisme afin d'informer les Canadiens et les Canadiennes de la nature du racisme et de sa présence dans notre société. Chaque année, cette campagne nous encourage à agir afin de supprimer le racisme à l'école, à la maison, au travail et dans toutes les activités récréatives.



Quelle est ta première
impression en regardant
cette page?

Qu'est-ce qu'elle représente?

Comment interprètes-tu
chacune de ces œuvres?

Quel lien peux-tu faire
entre les deux?



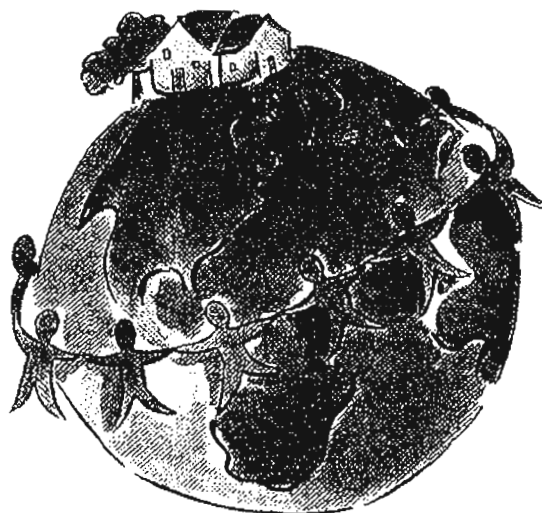
Les artistes Nancy Ruen-fen Chen et Danny Han-Lin Chen sont frère et sœur. Ils sont nés à T'ai-nan à Taiwan. Ils vivent présentement à Richmond en Colombie-Britannique. Ils créent ensemble des aquarelles d'inspiration canadienne. Le tableau ci-contre s'intitule *Aboriginal Spirit — Bald Eagle*.

Tiré de : *Elans 3*, P.41

ANNEXE I

L'étranger

quand j'étais petite fille
 dans une petite ville
 il y avait la famille, les amis, les voisins
 ceux qui étaient comme nous
 puis il y avait les autres
 les étrangers, l'étranger
 c'était l'Italien, le Polonais
 l'homme de la ville d'à côté
 les pauvres, les quêteux, les moins bien habillés
 et ma mère bonne comme du bon pain
 ouvrait sa porte
 rarement son cœur
 c'est ainsi que j'apprenais la charité
 mais non pas la bonté
 la crainte mais non pas le respect
 dépaylée, au bout du monde
 Je pense à vous, je pense à vous
 demain ce sera votre tour
 que ferez-vous, que ferez-vous
 dépaylée au bout du monde
 je pense à vous, je pense à vous
 demain ce sera votre tour
 que ferez-vous, que ferez-vous
 aujourd'hui l'étranger
 c'est moi et quelques autres
 comme l'Arabe, le Noir, l'homme d'ailleurs, l'homme de
 partout
 c'est un peu comme chez nous
 on me regarde en souriant
 ou on se méfie
 on change de trottoir quand on me voit
 on éloigne les enfants
 je suis rarement invitée à leur table
 il semble que j'aie des mœurs étranges
 l'âme aussi noire que le charbon
 je viens sûrement du bout du monde
 je suis l'étrangère
 on est toujours l'étranger de quelqu'un



dépaylée, au bout du monde
 je pense à vous, je pense à vous
 demain ce sera votre tour
 que ferez-vous, que ferez-vous
 dépaylée au bout du monde
 je me prends à rêver, à rêver
 à la chaleur, à l'amitié,
 au pain à partager, à la tendresse
 croyez-vous qu'il soit possible d'inventer un monde
 où les hommes s'aiment entre eux
 croyez-vous qu'il soit possible d'inventer un monde
 où les hommes soient heureux
 croyez-vous qu'il soit possible d'inventer un monde
 un monde amoureux
 croyez-vous qu'il soit possible d'inventer un monde
 où il n'y aurait plus d'ÉTRANGER.

Paroles : Pauline Julien
 Musique : Jacques Perron

Tiré de: *Élans* 3, p. 53

ANNEXE J

LES VÊTEMENTS TRADITIONNELS

17 Des cultures et des vêtements



Souvent lors des fêtes célébrées par les communautés culturelles, on a l'occasion de découvrir des vêtements traditionnels. En regardant les illustrations, peux-tu identifier les pays d'où viennent ces vêtements? Ensuite, fais une courte description physique des personnes représentées.

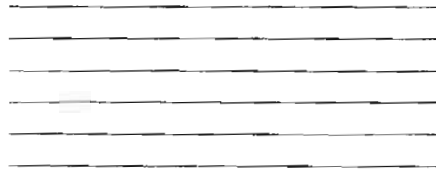


Hollande





Inde



Japan

.....



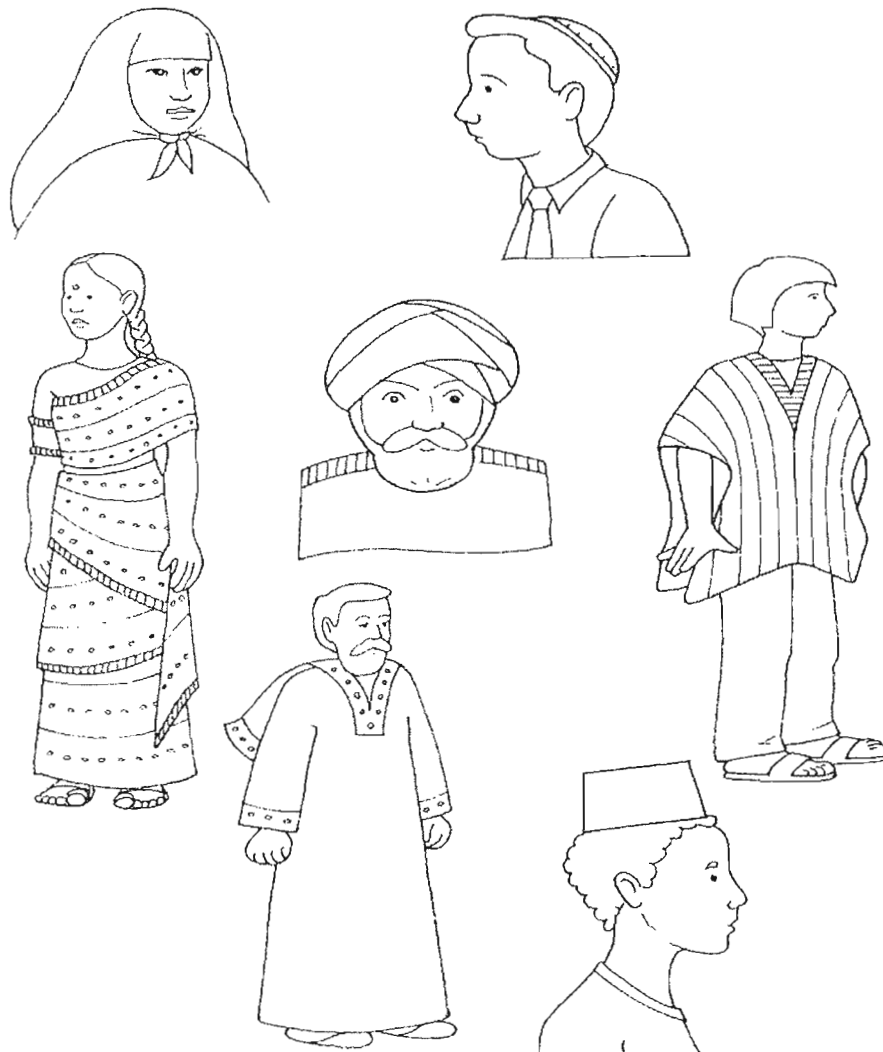
Chine



ANNEXE J 1

LES VÊTEMENTS TRADITIONNELS (SUITE)

¹ **Les gens autour** *Cahier*
de moi



Tiré du : Cahier d'activités de *Périscop* 3, p. 35

ANNEXE K

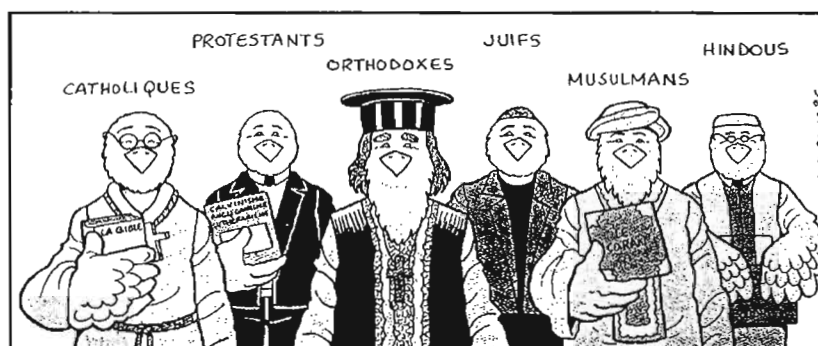
LES DIFFÉRENTES RELIGIONS

3—13

D'autres Canadiens sont venus d'Asie: des Japonais, des Chinois, des Vietnamiens, etc.



On retrouve parmi les Canadiens beaucoup de religions différentes. Ainsi, en 1981, il y avait au Canada 11 402 605 catholiques, 9 914 580 protestants, 361 560 orthodoxes, 296 425 juifs, 98 160 musulmans, 69 500 hindous, etc.



MOI, MES PARENTS
SONT NÉS À CANTON.
EN CHINE.



Et toi, où es-tu né?
D'où venaient
tes parents?
Tes grands-parents?

33

Tiré de : *Alouette 6*, p. 33

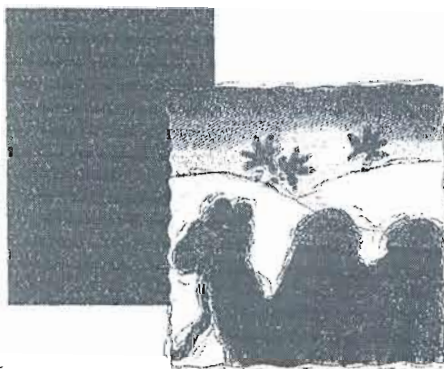
ANNEXE L

STÉRÉOTYPE ERRONÉ

Nom du mets : **LE TABOULÉ**

Pays d'origine: Le Liban

Particularité : Le taboulé est une salade qui se mange en entrée ou comme plat d'accompagnement.



Ingédients

- 3 tomates
- 2 bouquets de persil
- 3 échalottes
- 250 ml de couscous
- 250 ml d'eau (bouillante)
- 75 ml de jus de citron
- 50 ml d'huile d'olive
- 5 ml de sel et du poivre
- Des feuilles de menthe fraîche

Préparation (avec l'aide d'un adulte)

1. Fais tremper le couscous dans l'eau bouillante pendant 5 minutes. Laisse refroidir.
2. Lave le persil, la menthe, les tomates et les échalottes. Ensuite, hache-les en morceaux très fins.
3. Mélange le jus de citron, l'huile, le sel et le poivre.
4. Mélange le couscous avec les légumes hachés.
5. Verse la vinaigrette sur le couscous et mélange bien le tout.

Le tour est joué. Bon appétit !

Tiré de : *Périscopes* 3, p.44

ANNEXE M

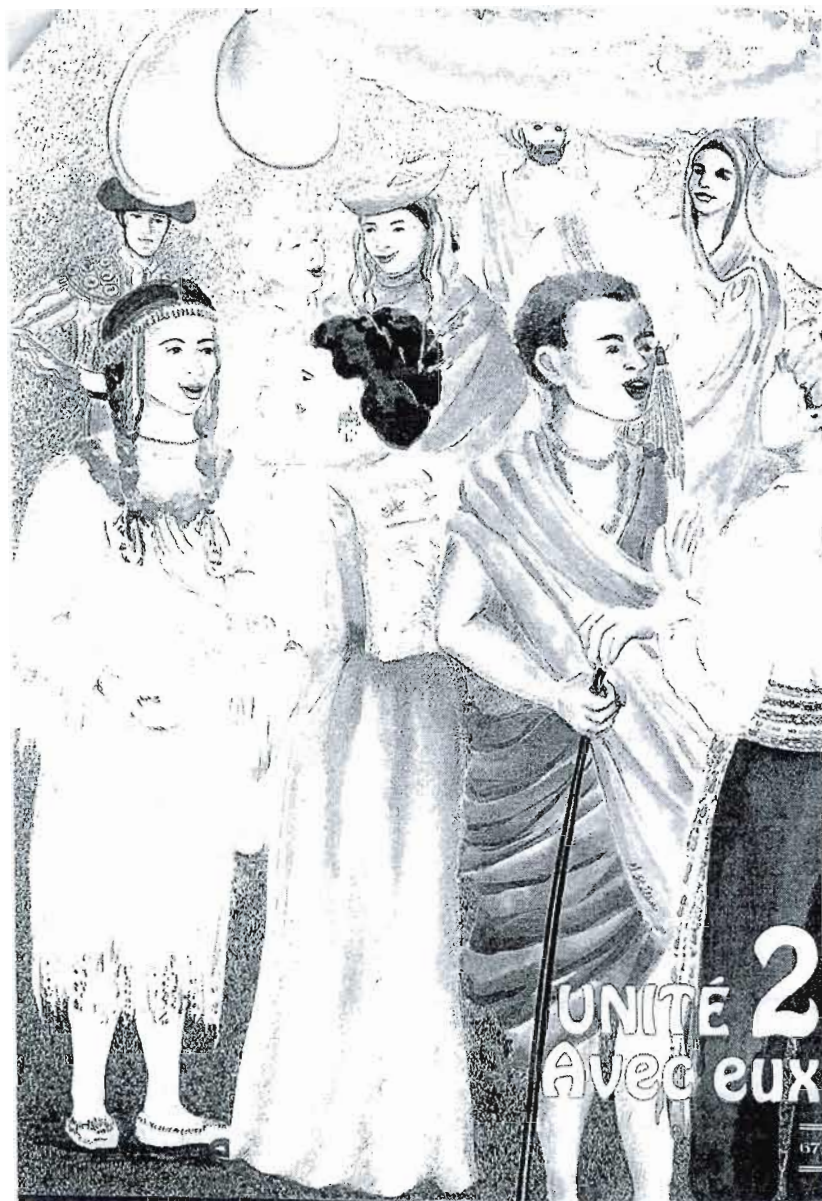
L'ILLUSTRATION DES DIVERSITÉS



Tiré de : Circuit 1, p.43

ANNEXE M 1

L'ILLUSTRATION DES DIVERSITÉS (SUITE)



Tiré de : *Circuit 4*, p.67

ANNEXE M2

L'ILLUSTRATION DES DIVERSITÉS (SUITE)



Tiré de: *Circuit 4*, p.15

ANNEXE M 3

L'ILLUSTRATION DES DIVERSITÉS (SUITE)



ANNEXE N

LES ENFANTS DE DIVERSES ETHNIES

Des amis qui me tiennent à coeur.



- Est-ce qu'on peut être ami avec tout le monde ? Pourquoi ?
- Quelles qualités aimes-tu le plus chez un ou une amie ?

Tiré de: *Olé!* Manuel de base A, 1^{er} cycle, p.74



Tiré de: *Olé!* Manuel de base A, 2^{ème} cycle, p.111

ANNEXE N 1

LES ENFANTS DE DIVERSES ETHNIES

Ali — J'aime mon ami parce qu'il fait attention à mes jouets.
Il ne les brise pas.

Maria — J'aime mon amie parce qu'elle joue avec moi à la récréation.
On partage nos jeux. On ne se dispute jamais. Elle est très douce.

Hasan — J'aime mon amie parce qu'elle aime jouer des tours. Elle est toujours de bonne humeur.

Lina — J'aime mon ami parce qu'il m'aide quand j'ai un problème.



Tiré de: *Olé !* Manuel de base A, 1^{er} cycle, p.179

ANNEXE N2

LES ENFANTS DE DIVERSES ETHNIES

Que tu sois née au Chili,
Au Pérou ou en Bolivie,
Le plus important pour moi,
C'est que tu te sentes ici chez toi.

Si jamais le cœur t'en dit,
Si tu veux qu'on devienne amis,
Il me fera plaisir de t'accueillir
Avec le plus grand des sourires.

On peut bien venir d'Afrique,
D'Europe, d'Asie ou d'Amérique,
La seule chose qui compte, après tout,
C'est qu'on soit tous ici chez nous.



Tiré de du cahier d'activités de: *Périscopes* 3, p.39

ANNEXE O

LA MOSAÏQUE FRANCOPHONE



Tiré de: *Radio Puce*, p. 121

ANNEXE Q

ACTIVITÉ D'OUVERTURE

23 La coumbite ou la corvée?



Les fêtes ne sont pas toujours inscrites au calendrier. Il arrive que certaines circonstances nous incitent à la fête et c'est ainsi un peu partout dans le monde. Dans le texte suivant, il sera question de la coumbite chez nos ami(e)s haïtien(ne)s et de la corvée chez les paysans québécois francophones. Tu verras: il y a une grande ressemblance entre les deux. Lis le texte pour t'informer et complète-le en écrivant me

() grands-parents m'ont un jour raconté ce qu'était la corvée. À cette époque-là, la vie des cultivateurs n'était pas toujours facile. () les gens pouvaient compter sur l'aide de leurs voisins et amis. Un incendie avait ravagé la ferme de Jean-Baptiste? Albert se bâtissait une nouvelle maison? C'était alors le moment d'organiser une corvée. Ça voulait dire que tout le village se mobilisait pour aider Jean-Baptiste ou Albert. () attention! Ce travail n'était pas rémunéré. Les gens démontraient tout simplement leur solidarité. Est-il besoin de dire que cela se terminait souvent par une fête? C'était l'occasion de manger ensemble, de prendre un verre et de chanter. Lorsque () grands-parents me racontaient cela, ils en parlaient avec des regrets dans la voix. Ils déploraient le fait qu'aujourd'hui les voisins se connaissent si mal.

L'autre jour, en lisant un livre sur la communauté haïtienne, j'ai découvert un fait qui aurait certainement surpris et impressionné () ancêtres. Imaginez-vous que les paysans haïtiens participent parfois à une coumbite, sorte de travail coopératif.

Lorsqu'un propriétaire ne peut accomplir seul un travail, il compte alors sur la participation de ses voisins. Le travail est alors fait en équipe. () ce qui m'a le plus étonné, c'est qu'en échange, le propriétaire organise une fête. Les paysans chantent, dansent, font de la musique et bénéficient d'un copieux repas arrosé de rhum blanc.

Étonnant, n'est-ce pas? () grands-parents avaient vraiment l'impression de me parler d'un événement typique de leur société, () ils se trompaient. Ailleurs aussi l'entraide existe. Bien sûr, on ne fête pas exactement de la même façon, on ne mange pas la même nourriture et ailleurs le caribou est remplacé par le rhum. (), entre vous et moi, les ressemblances entre la corvée et la coumbite ne sont-elles pas remarquables? () est-ce vraiment si étonnant? Ne sommes-nous pas tous semblables au fond?

Informations relatives à la coumbite tirées de: Services éducatifs aux communautés culturelles et Direction des communications du ministère de l'Éducation, La Communauté haïtienne. À la découverte de nouveaux mondes, 1987.